تعليم اللغة العربية
في مرحلة رياض الأطفال

تأليف :

د. سارة بنت عمر العبدالكـريم

أ. حصة بنت عبدالعزيز الفارس

د. محمد بن عبدالعزيز النصار

د. محـمد بن فـؤاد الحوامـدة

د. أمل بنت عبدالله الخضـيـر

تحـريـر :

د. أحـمد بن علي الأخشـمي





سلسلة (مباحث لغوية) :

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذه السلسلة ضمن خطة عمل مقسمة إلى مراحل، تشمل مرحلتها الأولى ثلاثين عنوانا، لموضوعات علمية رأى المركز – بعد الدراسة – حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، ويهدف من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبِّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسة.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من التزام علمي لا يستغرب من مثلهم.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة.

والدعوة موجّهة لجميع المختصين والمهتمين بتكثيف الجهود نحو الصعود بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

المملكة العربية السعودية – الرياض

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

هاتف : ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢ – ناسوخ ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٦٩

ص.ب : ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣

www.kaica.org.sa



مباحث لغوية ٢

تعليم اللغة العربية
في مرحلة رياض الأطفال

تأليف :

د. سارة بنت عمر العبدالكريم
أ. حصة بنت عبدالعزيز الفارس
د. محمد بن عبدالعزيز النصار
د. محمد بن فؤاد الحوامدة
د. أمل بنت عبدالله الخضير

تحرير:

د. أحمد بن علي الأخشمي



مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

ⓒ مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولى لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٦هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
النصار ، محمد
تعليم اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال . /٢- محمد النصار وآخرون . - الرياض ، ١٤٣٦هـ
١٩٢ ص ؛ ١٧ × ٢٤ سم
ردمك :٤- ٩ ـ ٩٠٥٥٥ ـ ٦٠٣ ـ ٩٧٨
١- اللغة العربية - تعليم ٢- اللغة العربية - ما قبل الدراسة أ.العنوان
ديوي ٣٧٢,٢١ ١٤٣٦/٢٠١٥

الطبعة الأولى

١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م

سلسلة من الإصدارات التي تعالج قضايا لغوية متنوعة

مدير المشروع :

أ. خالد بن أحمد الرفاعي

إشراف :

د.عبدالله بن صالح الوشمي



كلمة المركز

يجتهد مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في العمل في مجالات متعددة تحقق تعميق الوعي اللغوي على المستويات المختلفة (الاجتماعية والعلمية/ الأهلية والرسمية) ؛ وذلك للسمو باللغة العربية، وترسيخ منافستها للغات الحضارية في العالم، وتعميق قيادتها الدينية والتاريخية لشعوب شتى في أنحاء المعمورة.

وامتدادا لذلك. ينشط المركز في مجال النشر، مستقطباً الأعمال العلمية الجادة وفق لائحة معتمدة منظّمة لذلك، كما ينشط في مجال التأليف من خلال استكتاب مجموعة كبيرة من الباحثين ؛ لتأليف عدد متنوع من الإصدارات النوعية المقروءة التي تعالج عنوان اتيقت نصها المركز، ويلفت الانتباه إليها، ويعلن من خلالها الفرص الممكنة لخدمة اللغة العربية في المجالات المختلفة، ملبّياً بذلك الحاجات التي يلمس المركز تطلّع المكتبة اللغوية العربية إليها، ولافتاً الأنظار إلى أهمية التعمق فيها بحثياً، واستكشاف ما يمكن عمله تنفيذياً في هذه المجالات. ويسعد المركز بأن استقطب في المرحلة الأولى من هذا المشروع ما يربو على مئتي باحث، موسّعاً دائرة المشاركة محلياً وخليجيا وعربيا وإسلاميا وعالميا، ومنوّعاً مسارات البحث الرئيسية والفرعية، ومنفتحا على كل ما من شأنه خدمة اللغة العربية بجميع الوسائل والأطر.

ويمثّل هذا الكتاب واحدا من الكتب التي صدرت ضمن سلسلة (مباحث لغوية) يحتوي عددا من الأبحاث لأساتذة مرموقين؛ استجابوا لما رآه المركز من الحاجة إلى التأليف تحت هذا العنوان، وبادروا إلى ذلك مشكورين.

وتـودّ الأمانـة العامـة أن تشيد بجهد السـادة المؤلفين، وجهد محـرر الكتاب، ومديـر هـذا المشروع العلمي علـى ما تفضلوا به مـن التزام علمـي لا يستغرب من مثلهـم، وقـد ترك المركـز للمحرر مساحة واسعـة من الحرية في اختيـار الباحثين ووضـع الخطة العلمية - بالتشـاور مع المركز -؛ سعيـاً إلى تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الإفادة العلمية، مع الأخذ بالاعتبار أن الآراء الواردة في البحوث لا تمثل رأي المركـز بالضرورة، ولكنها من جملـة الآراء العلمية التي يسعد المركز بإتاحتها للمجتمـع العلمـي وللمعنيين بالشأن اللغـوي لتداول الرأي ، وتعميـق النظر، ونلفت انتبـاه القـارئ الكـريم إلى أن ترتيب أسمـاء المؤلفين على الغـلاف موافق لترتيب أبحاثهـم في الكتاب، وهي خاضعة للرؤية المنهجية التـي تفضّل المحرر - مشكورا- باقتراح خطتها.

والشكـر والتقديـر الوافـر لمعـالي وزيـر التعليم المشـرف العام علـى المركز، الـذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغويـة العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة، ويمتد الشكر لمعالي نائبه، وللسادة أعضاء مجلس الأمناء نظير الدعم والتسديد لأعمال المركز.

والدعـوة موجّهة لجميـع المختصين والمهتمـين بتكثيف الجهود نحـو النهوض بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

المقدمة

أصبح الاهتمام بتربية الطفل وتعليمه في مرحلة رياض الأطفال واحداً من أهم المعايير التي يمكن أن يقاس بها تقدم أي مجتمع ومدى تطوره، إذ ترتبط هذه المرحلة بمرحلة الطفولة المبكرة التي تتشكل فيها الصفات الأولية لشخصية الطفل وتتكون اتجاهاته وميوله وقيمه ومفاهيمه التي تتطور مع تطور حياته.

وتختلف النظم التعليمية في نظرتها لمرحلة رياض الأطفال من حيث كون الالتحاق بها إلزامياً أو اختيارياً، لكنها تتفق في تقديم تسهيلات وحوافز متعددة لالتحاق الأطفال بها؛ نظراً لدورها الرئيس في تهيئة الأطفال للتعليم الأساسي في جميع جوانب نموهم المختلفة.

وتهدف رياض الأطفال بوصفها مؤسسات تربوية وتعليمية إلى تنمية جوانب شخصية الطفل الجسمية والعقلية واللغوية والاجتماعية والانفعالية بصورة متوازنة وتكاملية، من خلال توفير بيئة تعليمية متكاملة، تمده بالخبرات المتنوعة، وتصقل قدراته العقلية، وتنمي مفاهيمه، وتحسن مهاراته، في إطار تعليمي تعلّمي محبب ومناسب لخصائصه، يرتكز على اللعب والنشاط.

ويعد الجانب اللغوي من أهم جوانب النمو التي تهتم رياض الأطفال بتنميتها، إذ من خلاله يستطيع الطفل التواصل مع مجتمعه، وممارسة التفكير، والاتصال بالمعرفة بأشكالها المختلفة، كما يعد أساساً لنمو المهارات الأخرى؛ إذ يتوقف نجاح الطفل في إتقان كثير منها على مدى تمكنه من الأداء اللغوي، كما أن له أثراً في بقية مظاهر النمو في الجوانب الأخرى. ونظراً لهذه الأهمية فإن الأنشطة التي يمارس فيها أطفالُ الروضة اللغةَ تستغرق كل الوقت المخصص لبقائهم فيها، فبالإضافة

إلى الأنشطـة اللغويـة المخصصـة للنمو اللغوي، يمكـن دمج مهـارات اللغة في كل الأنشطة الأخرى بشكل طبيعي وغير مفتعل.

وعلـى الرغم من هذه الأهمية للنمو اللغوي لدى أطفـال الروضة إلا أن الأدب النظـري يتناوله -غالبـاً- في سياق التكامل مع الجوانب الأخـرى، ومع أهمية هذا التوجـه من الناحية التربوية التطبيقية؛ إلا أن كشف القضايا المتعلقة به وما يحتاج إليه من أساليب ووسائل وأدوات يحتاج إلى تناوله من الناحية النظرية منفرداً عن جوانب النمو الأخرى؛ لإبراز عدد من القضايا المهمة المتعلقة به.

وبنـاءً علـى ذلك؛ جاء هذا الإصـدار الذي يسعى إلى إلقـاء مزيد من الضوء على موضوعات تتعلق باللغة العربية في رياض الأطفال من خلال فصوله الخمسة. وبعيداً عن جدلية المصطلحات وإشكالاتها حول المفهوم الأدق لوصف ممارسة تنمية الجانـب اللغوي لدى أطفال هذه المرحلة؛ أهو التعليـم أم التعلّم أم الاكتساب؟ فقد حمـل هذا الإصدار عنوان (تعليم اللغـة العربية في رياض الأطفال) على اعتبار أن (التعليـم) مصطلح يدل على نشاط مقصود ومخطط له يهدف إلى تهيئة الأطفال لاكتساب المهارات والمعارف الأساسية وتنميتها بأساليب وطرائق متنوعة.

وقد تضمن هذا الكتاب خمسة فصول؛ عرض فيها الباحثون المشاركون قضايا ذات أبعـاد مختلفـة في سياق تعليم اللغـة العربية في مرحلة رياض الأطفال، ففي الفصل الأول تناولت الدكتورة سارة العبدالكريم معايير الجودة التي تضمن تقديم خبرات متوازنة ومتكاملـة لأطفال الروضة؛ ومن أهمها الخبرات اللغوية، وعرضت بالتفصيل معايير التميّز في المؤسسات التربوية والبرامج التعليمية في مرحلة رياض الأطفـال التي أعدتهـا الرابطة الوطنية لتعليم الأطفـال الصغار National Association for the Education of Young Children (NAEYC)، والتـي روعـي في تصميمهـا تغطيتها لجميع الجوانب التي تمس حيـاة الطفل في رياض الأطفال، مع التركيـز على ما يتعلق بالنمو اللغوي تحديداً، والذي أولته هذه المعايير عناية كبيرة

ظهرت في تأكيده في كل المعايير المختلفة. وتعد هذه المعايير موجّهاً رئيساً للقائمين على مؤسسات رياض الأطفال في كيفية بناء برامج تربوية وتعليمية تفي بمتطلبات النمو اللغوي.

وجاء الفصل الثاني الذي أعدته الأستاذة حصة الفارس ليؤكد أن تمكين الأطفال من اللغة وتنمية مهاراتها يتطلب التركيز على مهاراتها الأساسية بشكل كامل ومتوازن، وأن هناك عدداً وافراً من الأساليب والطرائق والوسائل والأنشطة التي تسهم في تحقيق ذلك، وفي توفير بيئة ثريَّة ومثرية للطفل لغوياً، ولذا فقد تناول الفصل تنمية مهارات اللغة الأساسية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، وعدداً من الأساليب الداعمة للنمو اللغوي كالأركان اللغوية، وحفظ القرآن، والقصة، والرحلات، والأناشيد، وتوفير المصادر اللغوية الإثرائية، واستخدام التقنية، والتمثيل التربوي والدراما، والرسم والتشكيل.

ونظراً لأن قراءة القصص على الأطفال تعد من أبرز الأنشطة التي تمارسها رياض الأطفال لأهميتها الكبيرة في النمو اللغوي لديهم؛ فقد جاء الفصل الثالث الذي أعده الدكتور محمد النصار ليعرض هذا الموضوع المهم من زاويتين رئيستين، الأولى: الأهمية اللغوية لهذه القصص بما توفره من ثروة لغوية وفكرية، ومن تقدير للغة، وتنمية للخيال وللذوق الجمالي، والثانية: المطالب التربوية التي ينبغي للمعلمة مراعاتها لتحقق قراءة القصص على الأطفال أهدافها، وتوزعت تلك المطالب على أربعة محاور، هي: المطالب المتعلقة بالقصص المختارة، ثم مطالب ما قبل القراءة، ومطالب أثناء القراءة، ومطالب ما بعد القراءة.

ويتناول الفصل الرابع الذي أعده الدكتور محمد الحوامدة مجالاً مهماً من مجالات التعليم اللغوي في رياض الأطفال قلّما يلتفت إليه الباحثون وهو: التقويم اللغوي، الذي يعد أحد العناصر الرئيسة المكونة لمنهاج رياض الأطفال، وتُبنى على نتائجه العلمية الخطط العلاجية والإثرائية، وتحيط بتطبيقه صعوبات متعددة

تعـود إلى الخصائص النمائية للأطفال المتعلقة بمـدة فترة الانتباه وكثرة النشاط والتشتت الذهني وغيرها من العوامل النفسية والعقلية، وقد عرض الباحث في هذا الفصـل - بتوسع - أغراض التقويم ووظائفه وأسسه في هذه المرحلة، ونوع التقويم الـذي ينبغي التركيز عليه، مـع عرض مفصّل لاستراتيجياته وأدواته التي تسهم في تقديم بيانات دقيقة ووافية عن مستوى تعلّم الأطفال ونموهم.

أمـا الفصل الخامس الذي أعدته الدكتورة أمل الخضير فقد خُصّص لعرض موضـوع مهم في مجـال التعليم اللغوي، وهـو موضوع التوجهـات البحثية في مجال تعليـم اللغة العربيـة في رياض الأطفال، وبـيّن الفصل من خـلال تحليله عدداً من الدراسـات العربيـة التي اهتمت بالجانـب اللغوي في رياض الأطفـال وجود قصور عام في المجـالات البحثية المتعلقة باللغة العربية في رياضـ الأطفال مقارنة بغيرها من المراحـل، ومع أنه ظهر من تحليل الدراسات أن هناك خمسة عشر مجالاً توجه لها الاهتمام البحثي المتعلق بالجانب اللغوي في رياض الأطفال؛ إلا أن الدراسات في كل مجـال كانت محدودة، مع تفـاوت بين المجالات في الاهتمام. وكشف الفصل عن الجوانب والمجالات البحثية التي تفتقر إلى دراسات علمية أو تحتاج إلى مزيد منها.

وهذا الكتاب بفصوله الخمسة لا يدّعي أنه أَلَـمَّ بكل القضايا الرئيسة في تعليم اللغة العربية في رياض الأطفال، ولا استوعب مناقشة جميع جوانب الموضوعات التي تضمنهـا، لكن لعله أضـاء الطريق، ولفت الأنظـار إلى موضوعات مهمة، وقضايا ملحّة في شأن التعليم اللغوي في رياض الأطفال. والله الموفق .

المحرر
د. أحمد بن علي الأخشمي
الأستاذ المساعد بكلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الفصل الأول

معايير التعليم اللغوي بمدارس رياض الأطفال

د. سارة بنت عمر العبد الكريم(*)

(*) أستاذ مساعد، قسم السياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

مقدمة

تمثل خبرات الطفل اللغوية المبكرة شبكة من العلاقات بين المهارات اللغوية الأساسية: القراءة والكتابة والحديث والاستماع التي تعمل بشكل مترابط ومتزامن لتسمح للطفل بفهم العالم من حوله و التعبير عن ذاته (Siegler, 2000). ويعطي هذا أهمية خاصة للسنوات الأولى من حياة الطفل لتأسيسه لغوياً، فالدماغ البشري يكون في أسرع مراحله في السنوات الخمس الأولى من الحياة (Thompson, 2001)، وتسمى عملية النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة **بالقراءة والكتابة المبكرة** Early Literacy وتعرَّف بأنها المعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد في أول مراحل التعلم اللغوي وما قبل التعليم المدرسي المنظم (Shonkoff & Phillips, 2000).

ويؤدي كل ما في بيئة الطفل المادية ومن حوله من أفراد أسرته ومدرسته وأقرانه وأعضاء مجتمعه دوراً عظيماً في إثرائه بالخبرات التي تشكل أساس التعليم المبكر لديه (Thompson, 2001؛ داغستاني، ٢٠٠٩). فمرحلة الطفولة المبكرة هي مرحلة تأسيسية في حياة الفرد، توضع فيها أسس النجاح في مجالات حياته المستقبلية الأكاديمية منها والمهنية والاجتماعية،. مما جعل لهذه المرحلة أهمية عظمى في الاقتصاد الوطني والبناء الاجتماعي لأي مجتمع (Landry, 2005) .

وقد أدركت العديد من الدول المتقدمة أهمية الرعاية والخدمات التربوية والتعليمية المقدمة للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وأثرها على النمو الشامل المتكامل في المهارات والمفاهيم الأساسية في مختلف جوانب النمو اللغوية والاجتماعية والإدراكية والحركية...، مما دعا هذه الدول إلى استثمار جزء كبير من ميزانياتها لتقديم برامج على أعلى درجات الجودة؛ ليقلل ذلك من الحاجة إلى تقديم البرامج العلاجية لمشكلات الطلاب فيما بعد في المراحل الدراسية التالية لرياض الأطفال

(Landry, 2005). وكان مـن آثار تقديم برامـج التعليم المبكر للطفل رفع المستوى المعيشـي للفرد من خلال زيادة فرص نجاحـه في حياته الدراسية وفي مجال العمل بمرحلـة الرشـد اللاحقـة، فالدراسات تؤكـد أن الطفل الذي يحصـل على أفضل الخدمـات التعليمية والتربوية تكون له فرص أكبر وأفضـل لإتمام تعليمه الأساسي والجامعـي كذلـك، كما وجد أن مستواهـم المعيشي كراشديـن كان أفضل ممن لم يحصلـوا علـى فرص تعليميـة في طفولتهـم المبكـرة أو كانت الخدمـات التعليمية المقدمـة علـى مستوى متدن مـن الجـودة (Committee for Economic Devel-opment, 2002). كمـا وجد -كذلـك- أن نسبة الإجـرام في المجتمعات التي تولي العنايـة لمرحلة الطفولة المبكرة كانت أقل، في الوقت الذي كانت فيه مساهمة الفرد في مجتمعـه أفضل ومستـواه الإنتاجي أكـثر في مجال العمل، ممـا كان له انعكاس إيجابي على اقتصاد الدولة (D'Amico & Judy, 1997).

وتتضمـن الجـودة في تعليم الطفل توجيه الاهتمـام إلى تحسين جميع جوانب التعليـم لتحقيق التميز لكل من و ما يتعلـق بالعملية التعليمية والتعلمية، حتى يمكن تحقيق جميع مخرجات التعلم القابلة للقياس مع الجميع خاصة في الجوانب اللغوية والرياضية والمهارات الحياتية (NAEYC, 2007).

وفي مجـالات النمـو التخصصية وجـدت الدراسات أن الأطفـال الذين يبنى لديهـم أساس قوي في مهارات القراءة والكتابة في مرحلـة الطفولة المبكرة تمتعوا بدرجـة أعلى من النجاح في المجالات الأكاديمية خـلال المراحل الدراسية اللاحقة لرياض الأطفـال عن نظرائهـم الذين لم يحظـوا بالدرجة نفسها مـن التمكن في التعليـم اللغـوي (Lonigan, Schatschneider & Westberg, 2008))؛ مما وجه الكثـير من الدراسات إلى محاولة تعرّف البرامج الفعالة لإكساب الطفل في مرحلة رياض الأطفال مهـارات اللغة الأساسية، القـراءة والكتابة والحديـث والاستماع، وتحديـد سمـات ومواصفـات هذه البرامـج. وقد ارتبـط بذلك الاهتمـام بمفهوم

الجودة الشاملة (Total Quality) للبرامج والهيئات التعليمية التي تعد ركيزة أي منهج تعليمي وتربوي وهيكلها الرئيس الذي تستند إليه أهداف المنهج ومكوناته ومحتواه العلمي.

المعايير والجودة الشاملة:

تضمن الجودة الشاملة تكامل جوانب الخدمات التعليمة من: البرامج، والبيئة التعلمية، والمعلمين، والشراكة المجتمعية، حتى لا يطغى الاهتمام الموجه لأحد هذه العناصر على الآخر مما يؤدي إلى تقديم خبرات تعليمية غير متوازنة تحرم الطفل من النمو الشامل (NAEYC, 2007).

ويعرف كنعان (٢٠٠٧م) الجودة الشاملة في المجال التربوي بأنها: مجموعة المعايير والإجراءات التي يمكن من خلالها تعرّف المخرجات التعليمية، بهدف التحسين فيها بشكل دائم ومتواصل. فالجودة الشاملة تشير إلى المواصفات المتوقعة في المخرجات والعمليات التعليمية والتعلمية والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات لتساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج إيجابية.

ويتطلب تحقيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم مواصفات رفيعة المستوى يساهم فيها - مساهمة إيجابية - كافة أطراف العملية التعلمية، من أعضاء الإدارة والإشراف والتدريس، مع وجود نظام داخلي للمراقبة والتقويم. لذا كان من الضروري وضع معايير للجودة تعكس هذه المواصفات (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٤). إذ هناك معايير عالمية تنطبق على الطفل والعملية التعلمية في أي مجتمع كان، بينما تتميز معايير أخرى بالخصوصية فتعكس ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه الطفل.

ومعايير الجودة الخاصة بالبرامج والمنشآت التربوية تصف ما يجب أن تكون عليه المؤسسات التربوية من حيث المناهج والبيئات وخصائص المعلم والإدارة

والتقـويم والشراكة مع الأسرة والمجتمع حتى تحقق هذه المؤسسات الجودة التربوية (Ysseldyke, Algozzine & Thurlow, 2000; NAEYC, 2007).

وقـد عُرّفت معايير الجـودة في التعليم بأنها: تلـك المواصفات والشروط التي ينبغـي توافرهـا في نظام التعليم والتـي تتمثل في جـودة الإدارة والبرامج التعليمية من حيث أهدافهـا، وطرق التدريس المتبعة، ونظام التقـويم فيها (علي، ٢٠٠٢م). ويشمل ذلك جـودة المعلمين والبيئة والتجهيزات المادية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصـف بالجودة وتعمل علـى تلبية احتياجـات المستفيدين. وهـي بذلـك تشير إلى الجهـود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع مستوى المنتج التعليمي بما يتناسب مع متطلبات المجتمع (فلية والزكي، ٢٠٠٤).

أهمية المعايير:

للمعايير أهمية كبيرة في تعزيز نمو الطفل لغوياً وحركياً واجتماعياً وعقلياً من خـلال تكوين أساس قـوي للنمو في مختلف الجوانب بتـوازن لتهيئ للأطفال فرص النجاح في حياتهم الدراسية (NAEYC, 2002).

وفي ظل التوسع الكمـي في إنشاء رياض الأطفال ازدادت أهمية تطبيق معايير الجـودة الشاملة عليهـا؛ إذ تمثل دليلاً للجهـات والهيئات والمؤسسـات والمنظمات الحكوميـة وغير الحكوميـة لمعرفة الشروط اللازم توافرهـا في رياض الأطفال كي تحقيـق الجودة المنشـودة منها (الهيئة القوميـة لضمان جودة التعليـم والاعتماد، ٢٠١١). فالمعايير هي حجر الأساس ونقطة الانطلاق الأولى التي يمكن من خلالها تحديد الأهداف وتصميم البرامج والأنشطة التعليمية والتعلمية.

ويمكن إبراز أهم الآثار الإيجابية المترتبة على تطبيق معايير الجودة التعليمية في المؤسسات التربوية في الآتي:

١. تساعـد المعايـير في وضـع الأهداف التعليميـة للأطفـال، فتزيد محتوى المناهـج وضوحاً وتحديـداً؛ إذ تقلل من الحاجـة إلى اجتهادات المعلمات

في تحديد المحتوى المعرفي والمهاري الذي يرينه مناسباً للأطفال، وتوجه طاقاتهن إلى ما ثبت علمياً بأنه يلبي احتياجات الأطفال ومتطلبات العصر ويناسب خصائص النمو في الوقت نفسه (Kendall ،٢٠٠٤ & Marzano). وفي برامج رياض الأطفال المطبقة في الدول العربية والروضات السعودية التابعة للقطاع الحكومي والخاص وجد تباين كبير بينها في الأهداف اللغوية نتج عنه اختلاف في المخرجات التعليمية (العتيبي والسويلم، ٢٠٠٢م).

٢. تسهم في بناء المناهج بناء علمياً يراعى فيه تدرج تقديم المفاهيم والمعارف تدرجاً علمياً، وإكساب الطفل المهارات بتسلسل بنائي تراكمي ومنطقي وعلى درجة مناسبة من التحدي المناسب لخصائص النمو. وبذلك تكون المعايير عنصراً رئيساً للتخطيط لخبرات تعلمية ناجحة للطفل في بداية خطواته في التعليم المنظم (Bodrova, Leong, Paynter & Se- ٢٠٠٠ menov،). وفي المجال للغوي هناك مهارات بنائية لا بد من مراعاتها في بناء المنهج اللغوي ليضمن تُمكّن الطفل منها بصورة متدرجة تهيئه للانتقال إلى مهارات أكثر تعقيداً (الناشف، ٢٠٠٧م)، وقد يؤدي الإخلال بهذا التدرج البنائي إلى تعثر الطفل في تعلمه اللغوي وعرقلة مسيرته التعليمية لارتباط المهارات بمجالات النمو (D’Amico & Judy, 1997)).

٣. للمعايير التعليمية دور مهم في توجيه المناهج والبرامج وطرق التدريس إلى المحتوى الذي يساعد على التنمية الشاملة للطفل في مختلف الجوانب الإدراكية واللغوية والاجتماعية والحركية من خلال تكامل الخبرات، وبذلك يعد الطفل للمدرسة ويمهد له لتحقيق نتائج إيجابية في حياته National Research Council, 2001; Shonkoff & Phillips, 2000;) (Schmoker & Marzano 1999;) (Georgia Department of Education, 2009) فالجانب اللغوي في التعليم لا يكتمل دون مراعاة

اكتمال الجوانب المهارية الأخرى فهي تكمل بعضها بعضاً ويرتبط بعضها ببعض بشكل كبير (Thompson, 2001).

٤. للمعايير التعليمية أثر ملموس في تعديل توجهات المعلمين ونظرتهم للمحتوى التعليمي المقدّم للمتعلمين، حيث إن المعايير تساعدهم على تكوين توقعات إيجابية وواقعية عن الطفل وقدراته. فلسنوات طويلة كانت الأحكام من قبل المعلم عن قدرات الطفل قاصرة (Kend-،٢٠٠٤ all & Marzano). وهي أحكام لم تبنَ على مستند علمي أو دراسات، ونتج عنها تقديم محتوى معرفي ومهاري عشوائي غير شامل ولا يلبي جميع احتياجات الطفل النمائية وغير مناسب لخصائص نموه، فهي إما أقل من قدرات الطفل واستعداده وإما أنها تفوق قدراته بدرجة تحد من قدرته على الفهم أو الإنجاز؛ مما نتج عنه تأخر الطفل عن مستواه النمائي المفترض (Bodrova, Leong, Paynter & Semenov 2000,).

٥. يُسهّل تطبيق المؤسسات التربوية للمعايير التعليمية عملية الإشراف والمتابعة للجودة وتقويم وقياس مستوى وفاعلية الممارسات اللغوية في المؤسسات التربوية، خاصة أن هذه المعايير يمكن لها أن تمثل أداة قياس موحدة للهيئات التعليمية، فالتقويم التربوي عملية ديناميكية مستمرة وعنصر مهم لتطوير المؤسسات التربوية (البكر، ٢٠٠٠)، وهذا التقويم ينبغي أن يكون وفق محكات موحدة وواضحة لا لبس فيها وبدون اجتهاد شخصي من المعلم أو المشرفين التربويين المسؤولين عن التقويم (Kendall & Marzano 2004،) حتى يسهم في تحقيق العدل وتجنب التباين والتضارب والتناقض.

٦. تُمكّن المعايير التعليمية الطاقم التربوي في رياض الأطفال من معلمات وإداريات من بناء الروابط مع أسر الأطفال؛ مما يجعل العملية التعلمية

والتعلميــة أقــرب لحيــاة الطفل وأكـثر صلــة بخلفيته الثقافيــة، وبذلك يــزداد وعي أوليــاء الأمور والمجتمــع بأهمية مرحلة الطفولــة المبكرة وما يتوقــع مــن الطفل تحقيقه في هذه المرحلة بناء علــى خلفية علمية وبحثية سليمــة (National Research Council, 2001; Shonkoff & Phillips, 2000 ;Schmoker & Marzano 1999) . ومن ناحية أخرى فإن توطيد العلاقــة بين الطاقم التربوي في رياض الأطفــال وأسر الأطفال له أهمية بالغة في تعـرّف الخلفية الثقافية للأسر بما فيها اللغة الدارجة في المنزل (NAEYC, 2007) خاصة إذا ما أخذ في الاعتبار أن المجتمعات العربية تتميــز بتعــدد ثقافي كبير ولهجــات مختلفة ومتنوعة تختلــف عن العربية الفصيحة.

ونظراً لهذه الأهمية للمعايير، ولتزايد الوعي في العقود الأخيرة لدى المؤسسات التعليمية بتلك الأهمية، فقد سعت المؤسسات التعليمية والتربوية لإخضاع برامجها للتقويم والتطوير في ضوء معايير الجودة الشاملة.

مواصفات المعايير:

حتــى يحقــق تطبيق المعايير التعليميــة الفعالية المنشودة لابــد أن تتصف هذه المعايير بمواصفات محددة تضمن فيها الجودة، ومن أهم تلك المواصفات ما يأتي:

١. أن تكــون المخرجات والمحتوى المعرفي اللغــوي مخصصة للفئة المستهدفة ومناسبــة لخصائــص نموهم ومبنية علــى احتياجاتهــم اللغوية الحالية والمستقبليــة (Bodrova, Leong, Paynter & Semenov،٢٠٠٠م). وهــذا يؤكــد أن معايــير التعلــم المبكر لا يمكــن أن تكون تبسيطــاً لمعايير الأطفــال الأكبر سناً في المراحــل التعليمة اللاحقة لرياض الأطفال، بل يجــب أن تبنــى علــى ما أثبتتــه الدراســات الحديثة عن حاجــات الطفل وطبيعــة عمليــات التعلم لديــه ومخرجات التعلــم المتوقعة لــه في مرحلة رياض الأطفال (NAEYC,2007).

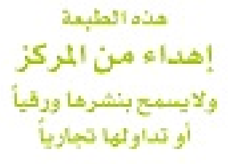
٢. لا بد أن تكون المعايير واضحة ومحددة وتتسم بالمرونة والقابلية للتعديل لصالح تعلم الطفل (Bodrova, Leong, Paynter & Se-، 2000 menov)، ومن ذلك تضمين ثقافات الأطفال المختلفة ولغاتهم وظروف مجتمعاتهم الفردية (NAEYC,2007).

٣. يتم التوصل إلى هذه المعايير العلمية وتقويمها بعد دراسات مستفيضة متعمقة وطويلة المدى وسليمة علمياً على أيدي باحثين متخصصين (Bodrova, Leong, Paynter & Semenov، ٢٠٠٠). وتؤخذ بعين الاعتبار الجهات المختلفة ذات العلاقة في عملية تعلم الأطفال بالمجتمع، وهم: أسر الأطفال، والطاقم التربوي في رياض الأطفال، والمتخصصون في مجالات الطفولة المختلفة. ولا بد لهذه المعايير أن تخضع للتقويم المستمر حتى تبقى معاصرة لتغيرات المجتمع ومستجدات الميدان العلمية (NAEYC,2007).

٤. أن يتم تطبيق المعايير العلمية وتقويمها بطرق تدعم جميع جوانب نمو الطفل وتعلمه. ومن ذلك أن تتضمن طرق تدريس وممارسات صفية تربط بين قدرات الأطفال واهتماماتهم وتسهم في تعزيز نمو الطفل وتطوره في مختلف الجوانب. ويتطلب ذلك أن تكون أدوات التقويم محددة وتتسم بالمصداقية العلمية ومقننة لتقيس ما يراد قياسه بصدق وثبات. كما يجب أن توظف البيانات الناتجة من التقييم لخدمة الطفل من خلال عملية التقويم وتطوير طرق التدريس والبرامج التعليمية لتنمية مهارات الطفل وتلبية احتياجاته الفردية (NAEYC,2007).

٥. أن تدعم المعايير التعليمية برامج الطفولة المبكرة والمختصين في الطفولة والتعليم المبكر وأسر الأطفال (NAEYC,2007).

٦. أن يكون المحتوى العلمي والمعرفي اللغوي ذا معنى للطفل، فالمحتوى المعرفي



متى قُدّم للطفل في سياق واضح مترابط وقريب للمستوى الإدراكي له ومتوائم مع خبراته السابقة كان للتعلم أثر أعمق وأطول (Pressley, 2006).

معايير الجودة في رياض الأطفال:

تعد الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار National Association for the Education of Young Children (NAEYC) التي تأسست في أمريكا عام ١٩٢٦م من أكبر الرابطات في العالم التي تعمل لصالح الأطفال من الولادة حتى سن الثامنة، وقد قامت هذه الرابطة في عام ١٩٩٨م بإنتاج أول معايير للتميّز في المؤسسات التربوية والبرامج التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة تتعلق بالجودة في طرق التدريس، والبيئة التعليمية، ومواصفات المعلم، والقيادات من الطاقم الإداري بالمؤسسات التربوية، وقد قامت الرابطة بتطوير هذه المعايير وتحديثها عام ٢٠٠٥م، وروعي في تصميمها تغطيتها لجميع الجوانب التي تمس حياة الطفل في رياض الأطفال، وقُسّمت إلى أربعة محاور رئيسية تتضمن عشرة مجالات، يبينها الجدول الآتي:

المحاور	المجالات أو المعايير الفرعية
المعايير المتعلقة بالطفل	معايير خاصة ببناء المناهج. معايير خاصة بطرق التعليم. معايير خاصة بالتقويم. معايير خاصة بالصحة. معايير خاصة بالعلاقات.
المعايير المتعلقة بالمعلمات	معايير المعلمات.
المعايير المتعلقة بالنواحي الإدارية والقيادات	٧.معايير خاصة بالبيئة التعلمية. ٨. معايير خاصة بالقيادات.
المعايير المتعلقة بالشراكات	٩. معايير خاصة بالعلاقات مع أسر الأطفال. ١٠. معايير خاصة بالشراكة المجتمعية

وفيما يلي تعريف بمعايير كل مجال من المجالات العشرة:

١. **المعايير الخاصة ببناء المناهج:** وتتناول المعايير التي يجب أن تتحقق في البرامج التعلمية والمناهج التي تختارها المؤسسات التربوية ورياض الأطفال لتتواءم مع الأهداف التي وضعت للأطفال، والتي تعزز نموهم، وتعلمهم الاجتماعي والبدني-الحركي والنفسي واللغوي والعقلي.

٢. **المعايير الخاصة بطرق التعليم:** وتتناول المعايير الخاصة باستراتيجيات التعليم التي تعزز نمو وتعلم الأطفال في ظل أهداف المؤسسات التربوية ورياض الأطفال وبما يتناسب مع خصائص النمو ويتوافق مع ثقافة المجتمع.

٣. **المعايير الخاصة بالتقويم:** وتشمل المعايير المتعلقة بعمليات التقويم الرسمية وغير الرسمية، الدائمة والمستمرة طوال العام الدراسي، لتوفر معلومات عن تطور نمو الأطفال، ولتوظف في تطوير البرنامج ليصبح متوائماً مع احتياجات الأطفال كأفراد وكجماعة.

٤. **المعايير الخاصة بالصحة:** ويُعنى هذا الجانب بصحة الأطفال وسلامتهم وأمنهم وتغذيتهم وذلك لحماية الأطفال والطاقم الإداري والتعليمي من الإصابات والأمراض.

٥. **المعايير الخاصة بالعلاقات:** وتتناول المعايير المتعلقة بتكوين العلاقات الإيجابية بين الطاقم الإداري والتعليمي وبين الأطفال، وكذلك بين الأطفال أنفسهم؛ بهدف تعزيز الذات لديهم، وتقوية انتمائهم للمنشأة التربوية.

٦. **المعايير المتعلقة بالمعلمات:** ويتعلق هذا الجانب بمؤهلات المعلمات، ويدعم عملهن، ويعزز المعايير المهنية لديهن.

٧. **المعايير الخاصة بالبيئة التعلمية**: ويُعنى هذا الجانب بمعايير الأمن والسلامة في البيئة التعلمية الداخلية والخارجية، من حيث الأدوات والمعدات والأجهزة والتجهيزات.

٨. **المعايير الخاصة بالقيادات**: ويختص هذا الجانب بالمعايير التي تنظم سير العمل بالبرنامج من النواحي الإجرائية والمالية من حيث تطبيق اللوائح والأنظمة لتدعم عمل الطاقم الإداري والتعليمي.

٩. **المعايير الخاصة بالعلاقات مع أسر الأطفال**: ويتناول هذا الجانب العلاقات التعاونية بين الطاقم الإداري والتعليمي برياض الأطفال وأسر الأطفال؛ من أجل تعزيز نمو الطفل وتطوير مهاراته في جميع الجوانب.

١٠. **المعايير الخاصة بالشراكة المجتمعية**: و يعنى هذا الجانب بالمعايير التي تنظم العلاقات مع المصادر التي تدعم العملية التعلمية ونمو الأطفال من منظماتٍ وهيئاتٍ ومختصين معنيين بالمجال.

معايير جودة التعليم والتعلّم اللغوي في رياض الأطفال:

توصف المرحلة الأولى من حياة الطفل في اكتسابه للمهارات اللغوية بمرحلة التعلم المنبثق أو الناشئ للقراءة والكتابة Emergent Literacy . ويفترض هذا المنحى بأن عملية التعلم اللغوي هي عملية ديناميكية يبدأ الطفل فيها باكتساب بعض المعلومات عن القراءة والكتابة واللغة بصفة عامة في سنٍّ مبكّرة من عمره وبشكل طبيعي قبل دخوله المدرسة من خلال الخبرات التي يمر بها في حياته اليومية في بيئته المنزلية ومع أفراد المجتمع من حوله. ويؤكد منحى التعلم اللغوي الناشئ أن المهارات اللغوية تنمو وتُنّمى بشكل متزامن ومترابط حيث يكون لكل مهارة منها دور مهم في تنمية المهارات الأخرى. Roskos, Christie & Richgels, (2003 ;Sulzby & Teale, 1991; Morrow, 2002).

ونظـراً لوجود هـذا التداخل بين المهارات اللغوية فإنـه لا يمكن فصل الجانب اللغـوي من برامـج الطفولة عن جوانب النمـو الأخرى كالنمـو الاجتماعي والعقلي والحركي والمعرفي . فالنمو اللغوي والتنمية اللغوية للطفل في رياض الأطفال عملية ديناميكية تحدث في جميع فترات البرنامج وفي كل موقف يتفاعل فيه الطفل مع مَن حولـه من معلمات وأقران وأدوات وأثناء اندماجه في الأنشطة التعلمية والتربوية في البيئـة التعلمية، وهذا ما يعـرف بالمنهج المتداخل Integrated Curriculum فاللغة مدمجـة في جميـع جوانب العمليـة التعليمية بشـكل مباشر وغـير مباشر,Roskos (Christie & Richgels, 2003) .

وتؤكـد الدراسات أهمية توافر ثلاثـة عناصر أساسية في أي منهج تعليم لغوي في برامـج الطفولة المبكرة، وهي: فهم اللغـة المنطوقة، وإدراك الصوتيات، ومعرفة اللغـة المكتوبـة Layzer 2002) Neuman 2002;) . فالطفل في هذه المرحلة الأولية من التعلم اللغوي بحاجة إلى تعرّف الحروف الهجائية وأصواتها، وتركيب الكلمات وتحليلها إلى أصواتها الأولية ومعانيها، بالإضافة إلى تركيب الجمل، ووظائف اللغة واستخداماتها، ومبادئ الكتابة.

وكل ما سبق من مهارات ومفاهيم لغوية أدرجتها رابطة (NAEYC، 2007) في وثيقـة معايير الجـودة في رياض الأطفـال التي صممتها، ولتحقيـق الجودة من خـلال الشمولية والتكامل في الخبرات والإعداد فإن الجوانب اللغوية قد أكدتها كل المعايـير العشرة السابقة، وفيمـا يأتي عرض للجوانب الخاصـة بالمجال اللغوي في تلـك المعايير، مع مراعاة تقـديم المعايير الفرعية التي أفردت للجانب اللغوي بشكل خاص ومحدد.

أولاً: المعايير الخاصة ببناء مناهج رياض الأطفال:

هذه المعايير مـن أكثر المعايير تأكيداً على جانب المجال اللغوي، ويمكن عرض تناولها لهذا الجانب من خلال الآتي:

١- السمات العامة للمناهج:

١. يجب أن تعكس المناهج ثقافة أسر الأطفال ومنها اللغة التي تتحدث بها الأسرة من خلال المحتوى المعرفي للمناهج والأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة.

٢. تقوم المعلمات بإعداد الأنشطة اللغوية المختلفة في مختلف مناطق البيئة التعليمية وفترات البرنامج لتحقيق الأهداف اللغوية.

٣. تُصمم المناهج بحيث تُوفِّر للأطفال فرصاً وخبرات تعلّمية ممتدة قد تصل لأيام، وتقدّم للطفل خبرات لغوية بنائية تراكمية.

٢- المعايير الخاصة بجانب النمو اللغوي وتعلم القراءة والكتابة في مناهج رياض الأطفال:

١. يوفر المنهج للأطفال فرصاً لاكتساب مهارات لغوية تتوافق مع فلسفة البرنامج مع الأخذ في الاعتبار وجهات نظر أسر الأطفال والمجتمع.

٢. يوفر المنهج للأطفال فرص التواصل اللفظي والكتابي بلغة يفهمونها تكون مستخدمة في أُسَرِهم.

٣. يوفر المنهج للأطفال فرصاً متنوعة لتنمية التواصل اللفظي وغير اللفظي من خلال الإجابة عن تساؤلات، وإيضاح احتياجاتهم للآخرين، والتحدث عن خبراتهم، بالإضافة إلى وصف الأحداث والأشياء.

٤. يوفر المنهج للأطفال فرصاً متنوعة لبناء حصيلتهم اللغوية من خلال التشجيع على إجراء الحوارات، وتوفير الخبرات الغنية والكتب المتنوعة.

٥. يوفر المنهج للأطفال غير الناطقين أو المتأخرين لغوياً وسائل بديلة للتواصل.

٦. يوفر المنهج للأطفال فرصاً لتعرّف الكتابة في مختلف أنماطها ووسائلها، فيتضمن أنشطة يمارس الطفل من خلالها التعلم النشط في تعامله مع اللغة المكتوبة ومحاولته فهم محتواها، كما يوفر فرصاً عديدة للأطفال لتعرّف أنماط الكتابة المختلفة من خلال ممارستها في مناطق مختلفة في البيئة الصفية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال مساعدة الأطفال في كتابة عناوين لأدواتهم الخاصة، وكتابة أسمائهم عليها، وكتابة عناوين للأجهزة والأثاث في البيئة الصفية، إضافة إلى إثراء البيئة الصفية باللوحات الإرشادية.

٧. يوفر المنهج للأطفال عدداً من الفرص للتفاعل مع الكتب بطرق عديدة منها:
- أن تقرأ المعلمة للأطفال الكتب المناسبة بطريقة شيقة وجاذبة في مجاميع صغيرة وكبيرة وفردية مرة واحدة يوميا على الأقل.
- أن تراعي المعلمة عند قراءة الكتب والقصص للأطفال أن تكرر قراءة بعض الكتب بشكل دوري، بالإضافة إلى توفير فرص عديدة للطفل لإعادة سرد القصص المقروءة له وتمثيلها.
- أن تحتوي البيئة الصفية على منطقة تحوى كتباً وقصصاً يستطيع الطفل التعامل معها بشكل يومي، والاستمتاع بقراءتها.
- توفير أنواع مختلفة ومنوعة من الكتب للأطفال: كتب الأدب القصصي وغير القصصي، والكتب العلمية، والموسوعات، والكتب المصورة، والكتب الشعرية،... وغيرها.
- تنظّم المعلمة حوارات مع الأطفال حول محتوى الكتب والقصص.
- تربط المعلمة بين الكتب وجوانب أخرى من المنهج.
- يتعرف الأطفال على مفاهيم خاصة بالكتاب مثل النص والصور والغلافين الأمامي والخلفي والعنوان.

٨. يوفر المنهج للأطفال فرصاً عديدة ومتنوعة للكتابة من خلال:
- توفير مواد وأدوات الكتابة للأطفال لإتاحة فرص يومية لممارسة أنواع مختلفة من الكتابات، مثل: الشخبطة، والكتابات المشابهة للأحرف الصحيحة، والكتابة المبتدئة.
- تقديم المعلمة أنشطة كتابية للأطفال في مختلف مناطق البيئة الصفية وأركانها.
- إتاحة المعلمة للأطفال فرصاً عديدة لإملاء أفكارهم لها؛ لتقوم بكتابتها عنهم.
- مساعدة المعلمة للأطفال في كتابة الكلمات والرسائل التي يريدون كتابتها.
- دعم المعلمة للأطفال في ممارسة الكتابة المستقلة، ومن ذلك: استعانتهم ببطاقات ولوحات الأحرف الهجائية، والكلمات المطبوعة المعروضة على الحوائط والمكتوبة في بطاقات في أرجاء البيئة الصفية.
- نمذجة المعلمة للكتابة الوظيفية للأطفال مع مناقشة استخدامات الكتابة لأغراض مختلفة في الحياة اليومية.

٩. يوفر المنهج للأطفال فرصاً متنوعة لتنمية مهارات الإدراك السمعي للأصوات Phonological Awareness بطرق عديدة منها:
- توفير فرص متعددة للأطفال للتلاعب بالأصوات من خلال الأناشيد والأسجاع، واستبدال الأصوات بالكلمات لإنتاج كلمات جديدة.
- تنمية قدرة الأطفال على تعرّف أصوات الأحرف الهجائية.
- تنمية قدرة الأطفال على قراءة الكلمات، وتقديم الكلمات ذات الأصوات المتشابهة في بدايتها ونهايتها.
- دعم الأطفال في محاولاتهم المبتدئة في كتابة الأحرف والكلمات حسب إدراكهم لأصواتها.

١٠. يوفـر المنهـج للأطفال فرصاً متعـددة ومتنوعة لقـراءة الكلمات والجمل التي تتكرر عليهم، والكتب ذات النص البسيط.

١١. يشجع المنهج الأطفال على تعرّف الأصوات المكوِّنة للكلمات بطرق متنوعة، منها: الأنشطة الكتابية والألعاب.

٣- الجانب اللغوي من المعايير الخاصـة بتنمية المفاهيم الرياضـية في مناهج رياض الأطفال:

يوفـر المنهـج للأطفال فرصـاً متعـددة ومتنوعة لتعـرّف مسميات الأرقـام، وفهم المفاهيـم الهندسية المختلفة؛ من خلال تسمية الأشـكال الثنائية والثلاثية الأبعاد، بالإضافة إلى تسمية الأنماط المتكررة.

٤- الجانـب اللغوي من المعايير الخاصـة بتنمية المفاهيم العلميـة في مناهج رياض الأطفال:

يوفر المنهـج للأطفال فرصاً متعـددة ومتنوعة لتعلم المصطلحـات العلمية المتعلقة بالمادة العلمية التي تُدرّس.

٥- الجانب اللغوي من المعايير الخاصـة بتوظيـف التكنولوجيا في مناهج رياض الأطفال:

تحدُّ المعلمة من استخدام الأجهـزة الإلكترونية التي يكون فيها الطفل متلقياً سلبياً لـمواد إعلامية غير هادفـة، وتحصر البرامـج التلفزيونية والتسجيـلات الصوتية والفيديوهات فيما له فائدة تعلّمية وتربوية ومناسبة لخصائص النمو.

٦- الجانـب اللغوي من المعايير الخاصـة بتنمية التعبيروالتقديـر الفني في مناهج رياض الأطفال:

يوفـر المنهج للأطفال فرصــاً متعددة و متنوعة لاكتســاب مصطلحات جديدة ذات علاقة بالفنون المختلفة.

٧- الجانب اللغوي من المعايير الخاصة بتنمية مفاهيم الأمن والصحة في مناهج رياض الأطفال:

يوفر المنهج للأطفال فرصاً للتعبير عن مخاوفهم من زيارة الطبيب، وطرح الأسئلة حول الأمور الصحية والمستشفيات والأطباء.

الجانب اللغوي من المعايير الخاصة بالتنمية العقلية للجوانب المتعلقة بالدراسات الاجتماعية في مناهج رياض الأطفال: يوفر المنهج للأطفال فرصاً متعددة ومتنوعة لفهم ثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه، ومنها: التعدد الثقافي واللغوي للمجتمع دون تحيز. ويمكن تحقيق ذلك من خلال اندماج الأطفال في حوارات عن العدل والصداقات.

ثانياً: المعايير الخاصة بطرق التعليم والتعلّم:

تناولت هذه المعايير الجانب اللغوي في رياض الأطفال من خلال المعايير الآتية ومؤشراتها:

١. **صنع مناخ اجتماعي يتميز بالتقبل والاحتواء للجميع:** تعمل المعلمات على الحد من التحيّز ضد الأجناس والأعراق، ومنها: التحيزات ضد لغة الطفل السائدة في مجتمعه.

٢. **إدارة الوقت والجدول التعليمي والنظام اليومي لتحقيق الأهداف التعلميّة:** تراعي المعلمات دورهن ـــ بوصفهن قدوة للأطفال ـــ في استخدام اللغة أمام الأطفال؛ مما يعزز وييسر تفاعل الأطفال لغوياً. وتعد جميع فترات البرنامج فرصا مناسبة للتفاعل اللفظي بين المعلمة والأطفال من خلال إجراء الحوارات والمناقشات؛ كما يحدث في أوقات الوجبات والأركان والملعب، كما تشجع المعلمات الأطفال على الاندماج في الأنشطة الجماعية التي يستطيعون فيها توظيف لغة الحوار وتنميتها.

٣. **استجابة المعلمات لاحتياجات الأطفال واهتماماتهم:** تشارك المعلمات الأطفال الحوارات من أجل تعرّف اهتماماتهم وميولهم وأفكارهم.

٤. **التهيئة لتعلّم ذي معنى:** تساعد المعلمات الأطفال على فهم اللغة السائدة التي يتم التحدث بها في رياض الأطفال، ويتضمن ذلك توظيف الصور والإشارات ولغة الجسد بطريقة فعالة، فتثري المعلمة الحصيلة اللغوية

للطفل بالمصطلحات والعبارات. وتُعَدُّ الحوارات المفتوحة مع الأطفال أفضل الطرق لتحقيق ذلك بشكل طبيعي، مع احترام اللغات واللهجات المختلفة التي يتحدث بها الأطفال في منازلهم.

٥. **التعليم من أجل بناء الطفل معارفه واكتسابه المهارات:** توظف المعلمات المحتوى المعرفي المقدم للأطفال في طرح الأسئلة التي تنمي مهارات التفكير العليا، كما يساعدن الأطفال على التعبير عن أفكارهم.

ثالثاً: المعايير الخاصة بالتقويم:

إن جميع معايير الجودة الخاصة بعملية التقويم يفترض أن تُطَبَّق على الجانب اللغوي من البرنامج، ولذا فإنها ستُعرض هنا بشكل تفصيلي:

١. **وضع خطة للتقويم:** يكون التقويم جزءاً أساسياً من البرنامج، فالمؤسسات التربوية ورياض الأطفال توظف نتائج التقويم في تطوير برامجها. ولا بد أن تكون هذه الخطة مكتوبة وتتضمن أهداف التقويم، وإجراءاته، والخطة الزمنية للتقويم، وكيفية توظيف نتائجه، بالإضافة إلى تحديد إجراءات المحافظة على سريّة البيانات الناتجة من التقويم، وكذلك تحديد طرق التواصل بين رياض الأطفال وأسر الأطفال؛ من أجل تعريفهم بنتائج التقويم وخطط التطوير التربوية والتعليمية للطفل المبنية عليها. ومن المعلومات التي يمكن الحصول عليها من خلال التقويم: تعرّف اهتمامات الأطفال واحتياجاتهم، ومتابعة نموهم اللغوي وغير اللغوي؛ مما يمهد لتطوير المناهج من خلال تلمس نواحي الضعف فيها، ثم وضع خطة التطوير التي تشمل تعديل طرق التدريس لتتلاءم مع احتياجات الطفل وطرق تعلّمه الفردية.

٢. **توظيف المعلمات استراتيجيات تقويم متنوعة:** تستخدم المؤسسات التربوية ورياض الأطفال طرقاً وأدوات متنوعة لتقويم الطفل والبرامج،

منها الرسمية وغير الرسمية، وينبغي أن تكون هذه الأدوات مناسبة لخصائص نمو الطفل ولغته وثقافة المجتمع، ويراعى فيها أن تقيس جميع جوانب النمو اللغوي وغير اللغوي للطفل بشكل شامل. ومن هذه الأدوات: الملاحظة، وقوائم الأداء، وملفات الأداء، والاختبارات المقننة وغير المقننة.

٣. **تحديد احتياجات الأطفال وميولهم ودرجة النمو والتطور في مهاراتهم:** لتفسير نتائج التقويم تربط المعلمات أدوات التقويم بأهداف البرنامج، كما تُحَدَّد مواعيد الاختبارات المقننة وغير المقننة، ومنها الاختبارات اللغوية، التي ستُجرى على الطفل، على ألا يزيد بدء التطبيق عن ثلاثة أشهر من تاريخ بداية السنة الدراسية. ويشترط أن تكون درجة الصدق والثبات لأدوات القياس المقننة مرتفعة.

٤. **مواءمة المناهج وتفريد التعليم وتغذية المناهج وتطويرها:** يجتمع الطاقم التعليمي أسبوعياً لمراجعة نتائج التقويم للطفل والبرنامج وتفسير نتائجها؛ من أجل مواءمة البرنامج لاحتياجات الطفل اللغوية وغير اللغوية.

٥. **التواصل مع الأسر وتشجيعهم على المشاركة في عملية التقويم:** تُشَجَّع الأسرُ على إشراك المعلمات بنتائج ملاحظتهم المنزلية للأطفال. وبالمثل فإن على المعلمات تزويد الأسر بمعلومات كتابية أو شفهية عن وسائل التقويم وأدواتها وأهدافها وكيفية تدريب المعلمات على إجرائها وكيفية حساب درجات الطفل فيها، بالإضافة إلى تعريف الأسر بتطور طفلهم، ونموه، وتعلّمه في الجوانب المختلفة ومنها اللغوية، وذلك بشكل منظم بمعدل أربع مرات في السنة الدراسية الواحدة، مع تقديم تقارير مكتوبة عن تطور الطفل بمعدل مرتين في العام، ولا بد أن تكون هذه التقارير حساسة

للثقافـة الأسرية وقيمها ولغتها، مع التـزام المعلمات بسرية البيانات التي تنتج عن التقويم.

رابعاً: المعايير الخاصة بالصحة:

خلال الأشهر الستة الأولى من السنة الدراسية تقوم المؤسسة التربوية (رياض الأطفـال) بإجـراء الفحوصات الصحيـة الأولية للكشف عن المشـكلات الصحية، ومنهـا اللغويـة وبخاصة مشـكلات الحديث، لـدى الطفل؛ وذلك مـن أجل تحديد الخدمات الصحية اللازمة للعلاج المبكر.

خامساً: المعايير الخاصة بالعلاقات:

١. **بنـاء علاقـات إيجابيـة بـين المعلمـات وأسـر الأطفال:** علـى المعلمات جمع البيانـات عن الطفل للتعرف علـى جوانب مهمة من حياتـه، ومنها اللغة التي تتحدث بها الأسرة، وثقافتها.

٢. **تهيـئ المعلمة مناخاً تربوياً يناسـب الطفل:** تقـوم المعلمة بتشجيع الأطفال علـى استمـاع بعضهـم لبعض، بالإضافـة إلى استخدام المعلمـة السرد لوصف المواقف التي تعزز السلوكيات الإيجابية للطفل.

٣. **تعزيـز الضـبط الذاتـي للطفل:** تشجـع المعلمة الأطفال علـى التعبير عن احتياجاتهم باستخدام جميع وسائل التعبير اللغوي.

سادساً: المعايير المتعلقة بالمعلمات:

لـن تتحقق التنمية الشاملة والناجحة لمهارات الطفل اللغوية ما لم تكن المعلمة مؤهلة تأهيلاً مهنياً قوياً، وتكون ذات خبرة في تعليم الطفل والمناهج اللغوية وكيفية تفعيلهـا وتوظيـف الأنشطة اللغويـة فيها. ولذا جـاءت هذه المعايـير لتضمن الحد الأدنـى من الجودة، إذ تؤكد أنه ينبغي أن تكـون جميع المعلمات قد اجتزن مقررات جامعيـة أو تدريباً مهنياً يؤهلهن للعمل مع الأطفـال، وأن يكون لدى جميعهن درجة

علمية وبحد أدنى دبلوم تربوي، مع أهمية أن يكون ما يمثل نسبة ٧٥٪ من المعلمات حاصلات على درجة بكالوريوس في التعليم المبكر أو نمو الطفل أو التعليم الابتدائي أو التعليم المبكر في التربية الخاصة؛ وذلك نظراً لطبيعة برامج هذه المرحلة التي تتضمن موضوعات عن نمو الطفل وتعلمه من الولادة إلى نهاية مرحلة رياض الأطفال، كما ينبغي أن يكون لدى المعلمات معرفة بالعلاقات مع الأسر والمجتمع، وبأساليب الملاحظة والتوثيق والتقويم، وبالتعليم والتعلم وطرق التدريس، بالإضافة إلى الاهتمام بالتطوير المهني. وعلى رياض الأطفال أن تُقدِّم برامج إعدادية للمعلمات الجدد للتعرّف على أسس البرنامج وفلسفته وأهدافه وإجراءاته وأنشطته بما في ذلك المنهج اللغوي. ويتوجب تجديد تدريب المعلمات لاحقاً بعد الإعداد الأولي لهن، كما ينبغي أن تتلقى المعلمات تدريباً متخصصاً في التقويم وإجراءاته.

سابعاً: المعايير الخاصة بالبيئة التعلّمية:

تشير هذه المعايير إلى ما يتعلق بالأجهزة والمواد والمعدات الداخلية والخارجية: إذ تؤكد على تجهيز البيئة التعلّمية بالأدوات والأجهزة والوسائل التي تدعم نمو الطفل في جوانب النمو المختلفة، ومنها اللغوية والقراءة والكتابة، بشكل يحقق أهداف المناهج. كما تؤكد أنه يراعى أن تحترم هذه المواد والوسائل ثقافة مجتمع الطفل والأسر ولغتهم، وأن تشعره بالتقدير. وعلى البرنامج أن يحرص على توفير أماكن مخصصة لعرض إنتاجات الأطفال، ومنها اللغوية، لما يحققه ذلك من أثر نفسي في تحفيز تعلمهم.

ثامناً: المعايير الخاصة بالقيادات:

يمكن الإشارة إلى الجوانب اللغوية المتعلقة بهذه المعايير، من خلال الآتي:

١. **المعايير التي يجب توافرها في القيادات:** وُضعت عدد من معايير الجودة الواجب توافرها في قيادات رياض الأطفال لضمان تحقق أهداف البرنامج ومنها الأهداف اللغوية وهي كالآتي:

- أن تكـون مديرة رياض الأطفال حاصلة على درجة البكالوريوس من جامعة معتمدة.

- أن تكـون قـد أنهت ٩ ساعات مـن المقررات الجامعيـة في مجالات: الإدارة التربويـة والقيادة، ويمكن أن يكون ذلك من مقررات الإدارة التربويـة، وإدارة الأعمـال، والاتصالات والتكنولوجيـا، وإدارة دور الحضانة ورياض الأطفال.

- أن تكـون قد أنهت ٢٤ ساعة من المقررات الجامعية في مجال رياض الأطفال والطفولة المبكرة، ونمو الأطفال، أو التعليم المبكر في التربية الخاصـة، بالإضافـة إلى المعرفـة بالعلاقـات مع الأسـر والمجتمع، وبالملاحظة والتوثيـق والتقويم، وبالتعليم والتعلـم وطرق التدريس، والاهتمام بالتطوير المهني، ويصحب ذلك متابعة للتحقق من التزام المديرة بالمهنية والكفاءة في العمل من خلال التقويم المستمر لأدائها الوظيفي.

٢. **تقـويم القيادات:** يتم تقويم المعلمات والطاقم الإداري بصفة سنوية كحد أدنى وذلك على أيدي مشرفات مؤهلات أو مديرة رياض الأطفال ذاتها، ويمكـن للقيـادات الاستفادة مـن نتائج التقـويم في تحديد أنـواع برامج التطوير المهني التي تلبي احتياجاتهم.

٣. **تقـويم البرنامج:** تشترك القيادات والطاقـم الإداري مع المعلمات والأسر في إجـراء تقـويم مستمـر للبرنامـج وللمناهـج، ومنها المناهـج اللغوية، لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية والتربوية، تليها جهود مشتركة من قبل جميع الأطراف في تطوير البرنامج لصالح الطفل.

تاسعاً: المعايير الخاصة بالعلاقات مع أسر الأطفال:

ويمكن عرض الجوانب المتعلقة بالجانب اللغوي المتعلقة بهذه المعايير من خلال الآتي:

١. **التعرف على أسر الأطفال وفهمها:** وتحت هذا المعيار يتوجب على المعلمات والطاقم الإداري توظيف استراتيجيات رسمية وغير رسمية في التعرف على أسر الأطفال وفهم ثقافتهم، ومن أهم عناصرها اللغة الدارجة المستخدمة في الأسرة. وتوظف المعلمات والطاقم الإداري البيانات التي حصلن عليها في تطوير البرنامج ومواءمته لاحتياجات الطفل اللغوية وغير اللغوية. كما تقوم المعلمات والطاقم الإداري بتعريف الأسر بأهداف البرنامج، ومناهج - ومنها المنهج اللغوي - التي تطبقها الروضة، بالإضافة إلى تدريبهن على أنشطة واستراتيجيات تمكن الأسر من تنمية مهارات الطفل ومعارفه اللغوية وغير اللغوية.

٢. **تبادل المعلومات بين الأسر وبين الطاقم الإداري والمعلمات:** يؤكد هذا المعيار على أنه ينبغي على الطاقم الإداري والمعلمات إبلاغ الأسر إذا ما ثبت أن لدى الطفل تأخراً نمائياً أو مشكلات في الجانب اللغوي، مع تقديم الأدلة والتوثيقات لذلك والتفسيرات لها، بالإضافة إلى تقديم الخدمات العلاجية المقترحة والمعلومات المتعلقة بها. ويكون هذا التواصل مع الأسر بشكل أسبوعي لإطلاعهم على تطور طفلهم في الجانب الذي يظهر ضعفه فيه.

٣. **إطلاع الأسر على حقوق أطفالهم:** يشر هذا المعيار إلى أنه من حق الطفل ووالديه ألا تخاطب رياض الأطفال أية جهة علاجية أو تناقش أخصائيين في حالة الطفل اللغوية، والمشكلات المتعلقة بها، وعلاجها، دون الحصول على إذن خطي من الوالدين مسبقاً.

عاشراً: المعايير الخاصة بالشراكة المجتمعية:

تؤكد هذه المعايير على الجوانب اللغوية من خلال الآتي:

١. **التواصل مع المجتمع:** إذ ينبغي أن يحتفظ البرنامج بقائمة من الاختصاصيين والجهات التي تقدم خدمات تدعم الطفل صحياً ونفسياً ونمائياً واجتماعياً وتلبي احتياجات الأسرة والطفل. مع مراعاة الاختلافات الثقافية واللغوية للأسرة.

٢. **اندماج طاقم البرنامج في مجتمعات الأطفال:** يشجع طاقم البرنامج من الطاقم الإداري والمعلمات على حضور الفعاليات الثقافية والتربوية المقامة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي كالمؤتمرات والندوات والمحاضرات والدورات. كما يشجع البرنامج الطاقم الإداري والتعليمي على الالتحاق بالبرامج التدريبية المقدمة من قبل المؤسسات التعليمية المحلية كالجامعات والهيئات التربوية.

نسبة الأطفال إلى المعلمة حسب حجم المجموعة:

من الصعب أن تحقق العملية التعليمية أهدافها اللغوية وغير اللغوية إذا لم تراع النسب المناسبة من الأطفال لكل معلمة؛ وذلك لضمان تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية لكل طفل، وهو معيار أساس لنجاح العملية التعليمية. وقد توصلت (NAEYC,2007) في معاييرها للجودة في رياض الأطفال إلى النسب المناسبة من عدد الأطفال مقابل المعلمة الواحدة والتي وجد أنها تحقق التفاعل والفعالية المطلوبين. ويوضح الجدول (٢) هذه النسب:

الجدول (٢) نسب الأطفال للمعلمات في رياض الأطفال

الفئة العمرية للأطفال	عدد الأطفال بالصف									
	٦ أطفال	٨ أطفال	١٠ أطفال	١٢ طفل	١٤ طفل	١٦ طفل	١٨ طفل	٢٠ طفل	٢٢ طفل	٢٤ طفل
من ٣-٤ سنوات						٨ أطفال لكل معلمة	٩ أطفال لكل معلمة	١٠ أطفال لكل معلمة		
من ٤-٥ سنوات						٨ أطفال لكل معلمة	٩ أطفال لكل معلمة	١٠ أطفال لكل معلمة		
من ٥-٦ سنوات								١٠ أطفال لكل معلمة	١١ طفل لكل معلمة	١٢ طفل لكل معلمة

ويؤخذ في الاعتبار عند توزيع عدد الأطفال على المعلمة أن يراعى تخفيض عدد الأطفال عندما يكون في المجموعة طفل أو أكثر من ذوي الاحتياجات الخاصة وبحاجة إلى مساعدة إضافية للتفاعل بشكل كامل في البرنامج - سواء أكان ذلك في القدرات أو في الطلاقة اللغوية أو في النمو العمري أو المرحلي أو أي عوامل أخرى - لتفي بمتطلبات اعتماد NAEYC، فالبرامج التي تتجاوز العدد الموصى به من الأطفال لكل معلمة والحجم الكلي للمجموعات تجد صعوبة أكبر في أن تفي بكل معيار لغوي وغير لغوي وتحقيق الجودة حسب معايير NAEYC وكلما زادت الأعداد زادت صعوبة تحقيق كل معيار.

الخاتمة:

عرض هذا الفصل معايير جودة التعليم اللغوي في رياض الأطفال من حيث مفاهيمها وأهميتها، ومواصفاتها، وأثرها في تصميم برامج رياض الأطفال وضمان الجودة فيها.

وتعد معايير التميّز في المؤسسات التربوية والبرامج التعليمية في مرحلة رياض الأطفال التي أعدتها الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار National Association for the Education of Young Children (NAEYC) في عام ١٩٩٨م، ثم طورتها في عام ٢٠٠٥م، من أهم معايير الجودة في هذا المجال، إذ تتناول معايير تتعلق بالطفل من حيث المناهج الملائمة له، وطرائق التعليم والتعلم والتقويم المناسبة في رياض الأطفال، بالإضافة إلى معايير تتعلق بصحة الطفل، وبالعلاقات، وأخرى متعلقة بالمعلمات، وبالنواحي الإدارية والقيادات في رياض الأطفال، بالإضافة إلى معايير تتعلق بالشراكة المجتمعية، وقد روعي في تصميمها تغطيتها لجميع الجوانب التي تمس حياة الطفل في رياض الأطفال.

ونظراً لهذه الأهمية فقد تناول هذا الفصل هذه المعايير واهتمامها بالنمو اللغوي للأطفال، فتبيّن أن تلك المعايير قد غطّت احتياجات الطفل اللغوية في المناهج، ومواصفات وسمات المعلمة، وطرق التعليم التي تتبعها، وإجراءات التقويم التي تطبقها، بالإضافة إلى أنها ركّزت على الجانب اللغوي في المعايير الأخرى المتعلقة بالنواحي الصحية في رياض الأطفال والبيئة التعلمّية والقيادات في ظل التعاون بين رياض الأطفال وأسرهم والهيئات المختلفة في المجتمع. ولذا فإن تطبيق هذه المعايير بتكامل وتناسق متوازن سيحقق أقصى درجات النمو اللغوي للطفل في بيئة تربوية مناسبة تحت رعاية مهنية متخصصة ومن خلال أنشطة لغوية تعلمية وتعليمية تتوافق مع خصائص نمو الطفل وثقافته واحتياجاته النمائية.

المراجع العربية

١. البكر، محمد (٢٠٠٠) أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية. المجلة التربوية (جامعة الكويت) ١٥ (٦٠)، ٨٣-١٢٣.

٢. داغستاني، بلقيس (٢٠٠٩). التربية الدينية والاجتماعية للأطفال. العبيكان: الرياض، المملكة العربية السعودية

٣. العتيبي، منير؛ السويلم، بندر (٢٠٠٢). تقويم أهداف رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. قدمت إلى مركز البحوث التربوية بكلية التربية في جامعة الملك سعود.

٤. فلية، فاروق ؛ والزكي، أحمد. (٢٠٠٤) معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: الإسكندرية.

٥. كنعان، أحمد (٢٠٠٧). رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة «كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي. بحث مقدم إلى مؤتمر الإصلاح المدرسي «تحديات وطموحات» المنعقد في دبي.

٦. الناشف، هدى (٢٠١٢) نمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة. دار الفكر للنشر والتوزيع: لبنان.

٧. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد (٢٠١١). وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لرياض الأطفال بجمهورية مصر العربية. الإصدار الثالث.

المراجع الأجنبية:

1. Bodrova, E.; Leong, D; Paynter, D.; Semenov, D. (2000). A Framework for Early

2. Literacy Instructions: Aligning Standards to



Developmental Accomplishments and Student Behaviors-Pre K through Kindergarten. Aurora،CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.

3. Committee for Economic Development (2002). Preschool for all: investing in a productive and just society. Statement by the Research and Policy Committee of the Committee for Economic Development، Washington، DC: Author.

4. D›Amico، C.، Judy، R.W. (1997). Workforce 2020: work and workers in the 21st century. Indianapolis، Indiana: The Hudson Institute.

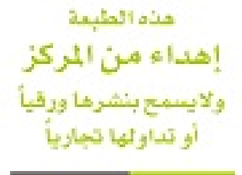
5. Georgia Department of Education (2009). Fine Arts Education ، Georgia

6. Performance Standards. Retrieved from: https://www.georgiastandards.org/standards/gps%20support%20docs/fine-arts-music-gps.pdf

7. Kendall، J. & Marzano، R.(2004). Content knowledge: A compendium of standards and benchmarks for K-12 education. Aurora، CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

8. Landry، S. (2005). Effective early childhood programs: Turning knowledge into action. Houston، TX: University of Texas.

9. Layzer، C. (2002). Adding ABCs to apple juice، blocks and circle time. Paper



10. presented at the conference Assessing Instructional Practices in Early Literacy

11. and Numeracy، September in Cambridge Mass.

12. Lonigan، C. Schatschneider، C، & Westberg، L. (2008) Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Washington، DC: National Institute for Literacy.

13. NAEYC (2002). Early learning standards، creating the conditions for success.

14. Washington، DC: Author.

15. NAEYC (2007). Early childhood program standards and accreditation criteria: the mark of quality in early childhood education. Washington، DC: Author.

16. National Research Council (2001). Classroom Assessment and the National Science Education Standards. Washington، D.C.: National Academy Press

17. Neuman، S.2002)). What research reveals foundations for reading instruction in preschool and primary education. Presented at the U.S. Department of Education's Early Educator Academy، November، in Los Angeles.

18. Morrow، L.M. (2002). The Literacy Center: Contexts for Reading and Writing. (2nd Ed.) Portland، ME: Stenhouse Publishers.

19. Pressley، M. (2006). Reading instruction that works: The case for balanced teaching (3rd ed.). New York: Guilford

20. Roskos، K.، Christie، J. & Richgels، D. (2003). The Essentials of Early Literacy Instruction. Young Children، 58 (2) 5260-.

21. Schmoker، M. & Marzano، R (1999). Realizing the promise of standards-based education. Educational Leadership، 56(6)، 1721-.

22. Shonkoff، J. & Phillips، D. (2000) From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Child Development. National Research Council. Washington، D.C.: National Academy Press.

23. Siegler، R. (2000). The rebirth of children's learning. Child Development 71 (1): 26–35.

24. Sulzby، E. & Teale، W. (1996). Emergent literacy. In R. Barr، M.L. Kamil، P.B. Mosenthal، & P.D. Pearson (Eds.)، Handbook of Reading Research (Vol. 2، pp. 727-757). Mahway، NH: Lawrence Erlbaum.

25. Thompson، R. (2001). Development in the first years of life. Future Child;11(1):20- 33.

26. Ysseldyke، J.، Algozzine، B.، & Thurlow، M. (2000). Critical issues in special

27. education (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

الفصل الثاني

تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة :
الأساليب والأنشطة والوسائل

حصة بنت عبدالعزيز الفارس(*)

(*) مديرة إدارة رياض الأطفال بمنطقة الرياض- وزارة التربية والتعليم.

مقدمة:

تمثل مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مهمة من مراحل تعلم اللغة في عمر الإنسان إن لم تكن أهمها على الإطلاق. ويؤكد علماء التربية وعلماء النفس أهمية هذه المرحلة للإنسان، بل يرون أن مراحل عمره اللاحقة تعتمد عليها، وأن ما يتعلمه في سنواته الأولى يبقى أثره واضحاً على حياته طوال عمره. وفي هذه المرحلة تتكون عملية التنشئة الاجتماعية، وإكساب الطفل القيم والاتجاهات ومهارات التفاعل الاجتماعي، ومهارات الاتصال اللغوي والمهارات المعرفية.

ويرى «ديفيد فونتانا» أن مرحلة الطفولة تشهد بداية ظهور اللغة لدى الطفل وتكتمل اللغة لديه تقريبا في نهاية هذه المرحلة، ويطرأ على الطفل تغيير هائل في تفكيره مع بداية ظهور اللغة وتمكنه من قواعدها (عبدالفتاح،٢٠٠٩). وتعد مرحلة الطفولة المبكرة من أسرع مراحل نمو الطفل لغوياً، ويزداد المحصول اللغوي للطفل في نهاية هذه المرحلة – وهي سن السادسة– عن ألفي كلمة، وهو ما يطلق عنه علماء اللغة مرحلة اكتمال الدلالة اللغوية.

وتؤكد نظريات المدارس التي اهتمت بأبحاث التعلم اللغوي مثل: المدرسة السلوكية، والمدرسة المعرفية، والمدرسة العقلية، ونظرية تجهيز المعلومات، ... أنَّ القدرة اللغوية لدى الطفل هي في جوهرها عملية عقلية، وأن الأداء اللغوي هو عبارة عن عملية متعددة تنتج من عوامل إثرائية، خارجية وداخلية، محكومة باتباع استراتيجيات خاصه في التعليم (بدير،٢٠٠٤م).

وقد أشارت نتائج الدراسات والأبحاث العلمية إلى أنه كلما تعددت خبرات الطفل الاجتماعية والثقافية ازداد نموه اللغوي، والعكس صحيح، حيث إن أطفال البيئات المحرومة ثقافيا يعانون من قصور في قدراتهم اللغوية (الناشف،٢٠٠٧م).

ويُلحَظ أن جميع النظريات التي تناولت إكساب اللغة، اتفقت على أهمية هذه المرحلة العمرية في تنمية مهارات الطفل اللغوية، وأنه بالإضافة إلى الاستعداد

الفطـري للطفل لاكتساب اللغة لابد من إعداد البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة به، ممـا يجعلها بيئـة تعليمية غنيـة بالمواقف والخـبرات الطبيعيـة والاجتماعية، وإتاحـة الفرصة للطفل للحوار والمناقشة والتعرض للرموز اللغوية ومدلولاتها، وبما يتوافـق مع خصائصه النمائية، الجسمية والحركية والمعرفية واللغوية والاجتماعية والعاطفية.

والمهـارات اللغويـة الأساسيـة (الاستماع والتحـدث والقـراءة والكتابة) هي مهـارات متداخلة ومؤثرة في بعضها، وعلى المربـين والقائمين على تعليم الطفل أن يعـوا أن نمو وتطـور مهارات وقدرات الطفـل اللغوية لا يمكن أن يتـم بتنمية مهارة دون أخـرى، وأن إهمـال أي مـن هـذه المهـارات يؤثـر سلبـا في المهـارات الأخرى (الناشف٢٠٠٧م).

وتعـد تنميه مهارات الطفـل اللغوية من أهم أهداف مرحلـة رياض الأطفال، وقد أثبت كثير من الدراسات التربوية الحديثة أن تعلم اللغة في مرحلة مبكرة يؤثر تأثـيراً مباشراً على نمو الطفل الأكاديمي في المستقبل، ولذا فإن تضمّن منهاج هذه المرحلـة أساليـب وأنشطة ووسائل تعليميه تحقق تنمية هـذه المهارات يعد أحد أهم معايـير كفايـة المنهاج كما نصـت عليه أغلب وثائـق معايير تعلـم الطفل. وتختلف الطـرق والأساليب والوسائل المستخدمة باختلاف فلسفة المنهج المستخدم لتحسين العملية التعليمية وجعلها أكثر كفاية وقدرة على إحداث نتائج التعلم المراد تحقيقها.

ويشـير كوهل Kuhel (في: بديـر، ٢٠٠٤م) إلى أن تدريسـ اللغة للأطفال في الروضـة يتم مـن خلال المجالات المختلفة للأنشطة (أنشطـة الاستماع – الأنشطة الفنيـة والحركيـة –النشـاط القصصـي –الموسيقى- أنشطـة العلـوم- أنشطه العـد...). وتقـديم هذه الأنشطة المتنوعـة لأطفال الروضة لـن يتأتّى إلا من خلال منهـاج يراعـي قـدراً كبيراً مـن المرونة والحريـة، ويتيـح للطفل فرصـ التجريب والاكتشاف والتفاعل مع الآخرين.

وتؤكد المناهج الحديثة لرياض الأطفال على دور الأساليب والوسائل التعليمية، وأهمية تنوعها وتكاملها وتقديمها بطرق متجددة تلبي حاجات الطفل المتغيرة وفق مستجدات العصر، وتحقق الأهداف المنشودة والمخطط لها، وتحقيق تنمية المعارف والمعلومات والمهارات وزيادة سرعة الاستيعاب، وإثارة اهتمام الأطفال ومساعدتهم على الاستمرار في التفكير الذي يسهم في النمو المعرفي والمهاري، وتحدي قدراتهم وذكائهم، إضافة إلى التشويق والمتعة في التعلم (الكرمي،٢٠١٠م).

ويرى خبراء المناهج أن تنمية مهارات أطفال الروضة ــــ بما فيها مهاراتهم اللغوية – تعتمد على تنمية منظومة متكاملة من الاهتمامات والميول والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم الإيجابية، وتتم عملية التنمية هذه بتطبيق مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية التي لابد أن تكون مراعية لخصائص نمو طفل هذه المرحلة، وأن تطبق داخل الروضة كعمليات متكاملة، ووفق خطط تربوية مدروسة (قنديل،٢٠١٠م). مع تأكيد أن استخدام الممارسات التربوية الداعمة لاكتساب اللغة لدى الطفل هي مسئولية مشتركة بين الأسرة والمؤسسات التربوية والإعلامية والاجتماعية، بما يحقق تضافر وتكامل الجهود ويعزز نمو الطفل اللغوي بالشكل الذي يحفظ لغة الأمة ويؤصل هويتها.

أولاً: أساليب تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة:

١- تنمية مهارة الاستماع:

إن التأكد من سلامة حاسة السمع عند الطفل له أهميته القصوى في نمو الطفل اللغوي وتطوير معارفه وقدرته على التحدث والتذكر، فالطفل من خلال الاستماع يتعلم الكلمات والجمل والمصطلحات ويبدأ في التفاعل الإيجابي مع عالمه.

وتعد مهارة الاستماع الوسيلة الأكثر استخداما لدى الطفل للاتصال بينه وبين محيطه في البيت والروضة، كما أن مهارة الوعي الصوتي تلعب دوراً حاسما في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة (نيروخ،٢٠٠٥م).

وتتأثـر مهـارة الاستماع بعوامـل النضج العقلـي، إذ تؤدي الذاكـرة السمعية مهمة حيوية وحاسمـة في عملية التعلم وتنمية مهارة الاستماع، وذلك يتطلب إعادة تكـرار المعلومات على مسمع الطفل بالتدريج وبشـكل مبرمج، مما يزيد من فعالية تخزين الخـبرات لديه واسترجاعها بشكل منظم. كما تـؤدي طبيعة المادة المقدمة للطفل دوراً حيويا في جذب انتباهه، وإطالة مدة انتباهه، وبُعْدِه عن الملل والتشتت، وبالتالي تخزين واستدعاء الخبرات وتوظيفها في المواقف المختلفة.

ويمـر الطفل أثناء تنمية هذه المهـارة بعدد من المراحل، مثل: الانتباه للمتكلم، والإنصـات له من أجـل فهم واستيعاب مـا يستمع إليه، والاستمتـاع بما يسمع. مع ملاحظـة أن شعور الطفل بالحاجة إلى التواصل مـع المتكلم، واستماعه للمضامين المحببة إليه، وتدريبه على تمييز المتشابه والمختلف من الأصوات بطريقة مشوقة،... كل ذلـك يثير فيـه الرغبـة في الاستماع والتحـدث، ويحفزه على مواصلـة التدرّب والمشاركة (نيروخ،٢٠٠٥م).

وللأساليـب والأنشطة التعلمية المتنوعـة في رياض الأطفال أثر كبير في تطوير مهـارة الطفل في الاستماع ونقله من الاستماع غـير المقصود إلى الاستماع الهادف الـذي ينمي خبراته ويزيد مهاراته اللغويـة، ويُمَكِن للمعلمة تحقيق ذلك من خلال استثمـار ألعاب التآزر السمعي الحركي، وألعـاب التمييز بين المتشابه والمختلف من الأصوات، والاستماع إلى القصص والأناشيد...

٢- تنمية مهارة التحدث:

التواصـل مـع الآخريـن هو وظيفـة اللغـة الأساسية، وتعـد مهارتـا الاستماع والتحـدث من أهم وسائل التواصـل اللغوي بل وأكثرها استخدامـا، وعادة ما يبدأ الطفل بالتحدث في حوالي السنة الثانية من عمره بكلمة أو كلمتين تقليداً لما يسمعه، ثم تزداد قدرته على التحدث فيما بين الثانية والسادسة، وتبدأ الحصيلة اللغوية في التكّون لديه، ويزداد عدد مفرداتها وتتحسن قدرته على النطق.

وعلى الرغم من هذا التطور اللفظي الطبيعي إلا أن طفل الروضة يبقى بحاجة إلى توجيه وتدريب وتصحيح، وكذلك يحتاج إلى نموذج لغوي سليم يقتدي به ليهذب من أسلوبه في التعبير عن أفكاره ومشاعره (الناشف٢٠٠٧م).

وبتطور مهارة الاستماع عند الطفل تزداد قدرته على المحادثة، فيتسع قاموسه اللغوي وينطلق في محادثته من التمركز حول ذاته إلى الشعور بالآخرين وبآرائهم وأفكارهم، فتتصحح لغته وتتهذب، لا سيما إذا وجد في بيئة غنية بالمثيرات اللغوية، وسمع لغة سليمة وواضحة.

ويمكن لمعلمة الروضة تطوير مهارة التحدث لدى الأطفال عن طريق استثمار ألعاب المطابقة بين الصور المتماثلة وتسميتها، والتحدث عن رسوم تتسلسل في الأحداث لتشكل قصة، أو التعبير عن لوحة محادثة تتبع موضوعاً معيناً وذكر عناصرها. إضافة إلى تحدثها معهم بلغة فصيحة وواضحة ومفهومة، وممارسة ذلك بشكل منتظم (الكرمي،٢٠١٠م).

كما أنَّ تفاعل الطفل مع أقرانه يساعده الطلاقة في التحدث، وهنا، ينبغي للمعلمة ألا تتدخل في المحادثات التي تتم بين الأقران إلا إذا استدعت الحاجه ذلك، حتى لا يشعر الطفل أنه مراقب؛ فيؤثر ذلك على انطلاقه في الحديث.

ويعد التفاعل مع القصص من أهم الأساليب المستخدمة في رياض الأطفال لتطوير مهارة التحدث، إذ تتشارك المعلمة مع الأطفال في الحديث عنها، وتلخيص أحداثها، وتسمية شخوصها، وقد يقومون بتمثيلها.

٣- تنمية مهارة القراءة:

تزيد القراءة من معارف الطفل وتسهم في بناء خبراته وعلاقاته، فهي تقوي لغته وتعمل على تطويرها، ويحتاج الطفل لتنمية الاستعداد للقراءة لديه إلى التدريب والصبر وعدم الاستعجال في دفعه لإتقان هذه المهارة، فمن المهم استثمار

الأساليب والوسائل والألعاب في الروضة لجعل الأطفال يمارسون هذا النشاط بمتعة وبشكل مستمر.

ويذكر بوبي نيت Bobbe Neat (في: عبدالفتاح،٢٠٠٩م) أنَّ من الأخطاء الكبيرة في تعليمنا القراءة للأطفال أننا نبدأ بتعليم القراءة كعملية ومهارة منفصلة عن موضوعات تهم الطفل، وبعد أن يتم تعلم مهارة القراءة يبدأ في القراءة للتعلم، ويقترح بأن تكون القراءة من أجل التعلم هو الاتجاه السائد من البداية، ولا يصح أن يؤجل أو يفصل عن عملية تعلم مهارة القراءة، وهو يؤيد بذلك ما ذهبت إليه واترلاند Watrland عندما بيّنت أن من أهم عيوب الطرق التقليدية في تعليم القراءة أنها تجعل الأطفال من الناحية الوظيفية قادرين على القراءة ولكنها في نفس الوقت تبعدهم وتنفرهم من الكتب.

وهناك عوامل رئيسة تؤثر في استعداد الطفل للقراءة لابد وأن تؤخذ في الحسبان، وهي: الاستعداد العقلي، والاستعداد الجسمي، والاستعداد الشخصي الانفعالي، والاستعداد في الخبرات والقدرات (قنديل،٢٠١٠م). وتتداخل هذه العوامل في تأثيرها في عملية تعلم القراءة لدى الطفل؛ مما يحتم أن تكون أساليب التعلم وأنشطته مناسبه لقدرات الأطفال ولدرجة استعدادهم.

ومن أفضل الطرق والأساليب التي يمكن أن تطبَّق في رياض الأطفال لتنمية مهارة الاستعداد للقراءة لدى الطفل وتنمية فهمه واستيعابه للنصوص المكتوبة: الألعاب اللغوية المختلفة، واستخدام أسلوب القراءة المشتركة، وتصميم بيئة صفية جيدة غنية بالأنشطة والألعاب، وإثراؤها بالوسائل والأدوات التي تجذب الطفل للتفاعل معها، وإحاطته باستمرار بلافتات وبطاقات توضيحيه مكتوبة في كل ركن وفي كل نشاط يمارسه، كالبطاقات التي تتضمن أسماء الأطفال وأسماء الأركان في الفصل، واللافتات التي تحوي أهم التعليمات والتوجيهات المختصرة والمدعمة بالصور التوضيحية، وبتكرار قراءة الطفل ما هو مكتوب حوله إما بنفسه أو

بمساعدة المعلمة أو الأقران؛ يبدأ بتمييز الحروف المكونة لهذه البطاقات واللافتات وطريقة قراءتها وكتابتها.

٤ - تنمية مهارة الكتابة:

قد يكون من المتعذر فصل تعلم الكتابة عن القراءة؛ إذ هما مهارتان مترابطتان كما هو الحال في مهارتي الاستماع والتحدث، وهذا كله في سياق ترابط وتداخل مهارات اللغة الرئيسة.

ويتعلم الأطفال الكتابة في رياض الأطفال كما يتعلمون المهارات الأخرى؛ أي ضمن المواقف الطبيعية التي تهيئها المعلمة داخل الروضة مستعينة بالأنشطة والوسائل التي تنفذ تباعا وبشكل مترابط ومتكامل.

ومهارة الكتابة عند الأطفال تحتاج إلى تناسق وتآزر بين حركات العضلات الدقيقة في الأصابع والبصر، مما يتطلب من المعلمة تهيئة برامج تدريبية متنوعة لذلك ضمن سياق الأنشطة المنفذة خلال اليوم، يجري التركيز عليها دون إشعار الطفل المتعلم بذلك، وتُنَظَّم له البيئة بما يحقق أهداف القراءة والكتابة (الناشف٢٠٠٧م). مع ضرورة أن تتقبل المعلمة جهود الأطفال في محاولاتهم الكتابة كما هي وتشجعهم على ذلك وعلى تطويرها (عبدالفتاح،٢٠٠٩م).

وتدريب الطفل على التحكم في استخدام مفاصله الدقيقة أمر في غاية الأهمية في تدريبه على الكتابة، ويمكن للمعلمة أن تهيئ له ممارسة الأنشطة التي تعتمد التشكيل بالمعجون، والقص والإلصاق والتلوين، وشك الخرز وغيرها، فبالتدريب والممارسة تتحسن كتابته وتنتقل من خطوط لا معنى لها إلى كتابة واضحة وفق أسس سليمة (الكرمي،٢٠١٠م).

ومن الأساليب المهمة في تنمية مهارة الكتابة لدى طفل الروضة تشجعه على ممارسة الأنشطة الكتابية؛ مثل تشجيعه على كتابة اسمه، وتدريبه على التوقيع

باسمـه في كشف الحضور، وفي مرحله متقدمة قـد يستطيع كتابة كلمات توضيحيه على رسوماته.

وقـد اختلف اللغويون في الطريقة المثلى لتعليم الأطفال الكتابة وما زال الجدل قائمـا إلى اليـوم حول طرق تعليـم النشء مهـارات الكتابة، فقد ظهـرت الطريقة الجزئيـة أي طريقـة تعليم الحـروف المجردة، ثـم ظهرت الطريقـة الكلية (تعليم الكلمـات) ثـم الطريقـة التوليفيه (الكلمـات أولاً ثم الحروف ثـم الكلمات)، ومن التوجهـات الحديثة في ذلك استخـدام الطريقة التكاملية التـي لا يتم فيها تحديد الكلمـات المراد تعلم الطفل طريقة قراءتها وكتابتها مسبقا، وإنما تتحدد من خلال توفير الفرص ضمـن الأنشطة التي يمارسها الأطفال في المجالات المختلفة: العلمية والاجتماعية والتعبيرية الفنية وبشكل منظم وشبه يومي (الناشف٢٠٠٧م).

ثانيا: أساليب داعمة لتنمية مهارات الطفل اللغوية:

١ - أسلوب الأركان التعليمية:

أثبتـت الدراسات الحديثـة أن تنمية الشخصية وطرق التفكـير يمكن أن تتم بطريقـة أفضـل من خلال منهج مفتـوح ومرن، وهو ما توفـره طريقة تنظيم غرفة الفصـل بطريقـة الأركان التعليمية، وتعتمد هـذه الطريقة التنظيميـة على تقديم أنشطـه متعـددة ومتنوعـة الأهداف تمكّـن الأطفال مـن حرية اختيارهـا واتخاذ قراراتهـم بشأن مـا يرغبون ممارسته منها حسب ميولهم، ممـا يساعد على إثارة اهتمامهـم واستغراقهـم في النشـاط واستمتاعهـم به بمـا يضيـف إلى خبراتهم السابقة ويحقق تنميتهم عقليا ومعرفيا (عبدالفتاح،٢٠٠٩م).

واستخدام أسلوب الأركان التعليمية للأطفال فرصة لتحقيق تفاعلهم الهادف مـع البيئـة، وذلـك بتقسيم بيئة التعلـم الداخليـة أو الخارجيـة إلى أركان تعليمية منظمـة كل ركن فيها له اسم يحقق أهدافا واضحة بما يتضمنه من أدوات وألعاب. ويمارسـ الأطفال من خلال هذه الأركان أنشطـة متنوعة تحفزهم على التعلم وفق قدراتهم وميولهم لتلبية جوانب نموهم المختلفة ومنها الجوانب اللغوية.

ويتطلب توزيع الأركان في غرفة الفصل تنظيمها بشكل مدروس ووفق الممارسات والفعاليات المعدة لكل نشاط، وأن تخطط المعلمة لتنظيم غرفة الصف يومياً بما يتناسب مع الأنشطة المحددة لذلك اليوم، وتختلف الأنشطة من حيث مشاركة الأطفال فيها، فقد تكون أنشطة جماعية كأنشطة الحلقة والنشاط القصصي والحركي وتناول الطعام، وقد تكون أنشطة تُمارَس في مجموعات صغيرة.

ويحدث النمو اللغوي في أسلوب الأركان التعليمية بشكل غير مباشر عندما يمارس الطفل الألعاب التعليمية والأنشطة ويتفاعل معها، فالطفل يكون مستمعاً حينا، ومتحدثاً حينا، ويكون قارئاً أو كاتباً بحسب النشاط الذي يختاره ويشارك فيه، وبذلك تنمو مهاراته اللغوية المختلفة وتتطور. كما يحدث ذلك النمو اللغوي بشكل مباشر من خلال تطبيق أنشطه موجهه لمدة لا تتجاوز خمسة عشر دقيقه، يُرَكَّزُ فيها على تعليم الأطفال تلك المهارات اللغوية بالطريقة أو الأسلوب الذي تراه المعلمة مناسباً.

٢- تعزيز التكامل بين الأسرة و الروضة:

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل عمر الإنسان؛ ففيها تتشكل ملامح شخصيته وتتحدد معظم أبعاد نموه الأساسية، وتتحمل الأسرة المسؤولية الكبرى في تنشئة أطفالها، حيث إن تربية الطفل تبدأ منذ اليوم الأول لولادته، وفيها يتم التعلم بشكل مريح وغير مقصود، فيبدأ الطفل في تكوين حصيلته اللغوية ولولم يلتحق بالمؤسسة التعليمية. ومع تطور المجتمعات والتغيرات الاجتماعية ظهرت رياض الأطفال لتساعد الأسرة في تنشئة أطفالها، وبذلك تكون رسالة رياض الأطفال مكملة لرسالة الأسرة، وقد أكد عدد من الدراسات العلمية أن الانفصال بين الأسرة والروضة ينعكس سلبا على نمو الطفل اللغوي (عيد، ٢٠٠٥م).

ومن هنا كان لابد من إيجاد توافق بين الأساليب التربوية التي تتبعها رياض الأطفال وتلك التي تتبعها الأسرة بما يساعد في تنمية مهارات الطفل اللغوية

الأساسية وتنمية قدراته على الاتصال اللغوي واكتساب المهارات التمهيدية للقراءة والكتابة في حدود ما تسمح به قدراته وإمكاناته.

ومن الأساليب التي تتبعها رياض الأطفال في محاولتها تفعيل مشاركة أولياء الأمور وتواصلهم مع الروضة: أسلوب المقابلات الشخصية مع الطفل ووالدته، وحثّ الأم على المشاركة في تقديم بعض البرامج للأطفال من خلال برنامج الأم الزائرة، والمشاركة في الفعاليات المختلفة التي تقيمها الروضة، وحضور مجالس الأمهات.

وفيما يخص اهتمام الأسرة بمتابعة النمو اللغوي للطفل نجد أن أكثر اهتمامات أولياء الأمور في هذا المجال ينحصر في تقييم قدرات الطفل واستفادته من برامج الروضة من خلال تحسن قدراته على تعلم القراءة والكتابة، وعادة ما تواجه المعلمة صعوبة في إقناعهم بأهمية التدرج في تنمية المهارات اللغوية للطفل، وقد تتحمل إدارة الروضة ومعلماتها جزءاً من المسئولية في عدم اقتناع الأهل بهذه الطريقة بسبب عدم توضيح أهداف المرحلة لأولياء الأمور، وعدم إشراكهم في وضع خطة المنهج وأساليب تنفيذه.

وتأكيداً لأهمية التعاون بين الروضة والبيت؛ ومن أجل تحقيق هذا التوجه فإنه لابد لمؤسسات الطفولة المبكرة من توطيد العلاقة مع أولياء أمور الأطفال، وتوعيتهم بأهمية التجديد التربوي من حيث الأساليب التعليمية والأنشطة والوسائل المستخدمة، وإطلاع الأهل على خطة المنهاج وأهدافه، والسعي إلى إقناعهم بالحاجة لدعمهم أهداف الروضة وبرامجها التي تسعى إلى تنمية الطفل ورعايته بشكل تكاملي في ضوء إمكاناته ومهاراته (نيروخ،٢٠٠٥م).

٣- حفظ القران الكريم:

تؤكد نتائج عدد من الدراسات العلمية مثل دراستي الببلاوي (٢٠٠٥م) والمسملي (٢٠٠٩م) وغيرهما أن لحفظ القرآن الكريم أثراً بالغاً في تنمية وتعزيز

المهارات اللغوية المختلفة لدى الأطفال، إذ يؤدي حفظه إلى إكساب الطفل ملكة اللسان، ونماء مهارات اللغة لديه، كاستقامة اللسان، وإخراج الأصوات من مخارجها، وحسن الأداء الصوتي، وزيادة الثروة اللغوية، وإتقان جوانب الإلقاء، وغيرها.

وبناءً على ذلك ينبغي أن يكون لتحفيظ القرآن الكريم جزء من برنامج رياض الأطفال، وأن يكون ذلك بشكل متدرج حسب ما تسمح به قدرات الطفل واستعداده.

ثالثا: الأنشطة والوسائل المستخدمة في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة:

تتنوع الأنشطة والوسائل التعليمية المطبقة في الروضة بحسب الفلسفة والنظرية التي يستند عليها المنهاج، ومن خلال تطبيق الأنشطة تتحقق الأهداف أثناء البرنامج اليومي، ومن أهم هذه الأهداف تنمية مهارات الطفل في المجالات المتعددة ومنها مهاراته اللغوية. وبالنظر الى أهم عناصر العملية التعليمية نجد أنها تتمثل في: الطفل(المتعلم الصغير) والمعرفة (المحتوى) والبيئة (الأشخاص والأدوات والأماكن والأحداث). والنشاط والوسائل هما الطريقتان اللتان يتم من خلالهما تفاعل الطفل مع المحتوى والبيئة في الروضة، وتنمية مهاراته المختلفة. ومن المهم جداً أن تبنى الأنشطة وتُختار الوسائل بما يتلاءم مع احتياجات المرحلة العمرية للطفل في هذه المرحلة ومع الخصائص النمائية لها، وأن تكون متوافقة مع طبيعة التعلم في هذه المرحلة (عبدالفتاح،٢٠٠٩م).

ومن المهم الإشارة إلى أن ممارسة الأنشطة ضمن البرنامج اليومي لا بد أن تكون بشكل مترابط ولا يفصل بينها بتنبيهات أو أجراس، وإنما هي عمليه متداخله بشكل مدروس بحيث يتاح للطفل الاختيار والانتقال من نشاط لآخر، وفق خطط مرنة يكون دور المعلمة فيها داعماً للطفل ومساعداً له في إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهه.

ومن أهم الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة في تنمية مهارات الطفل اللغوية في الروضة ما يأتي:

١ - القصة :

تعد القصة من أهم الأنشطة التربوية التي تمارس في الروضة، ولها أغراض تربوية متعددة، فهي من الأنشطة المحببة للأطفال التي تحقق لهم المتعة والتسلية، كما أنها وسيلة مهمة لتنمية مهاراتهم وتدعيم تطورهم اللغوي والمعرفي والاجتماعي والانفعالي، وتكسبهم معلومات ومعارف تتعلق بأسرهم ومجتمعهم وبيئتهم وما يتعلق بثقافات الآخرين، مما يقوي لغتهم ويزيد حصيلتهم اللغوية.

وعلى المعلمة أن تهيئ الأطفال للاستماع للقصة من خلال إيجاد المناخ الملائم لسرد القصة واستبعاد العوامل الخارجية المؤثرة في إصغاء الأطفال، ثم تبدأ بسرد القصة باللغة الفصيحة الميسرة وبصوت واضح وبطريقة معبرة ومشوقة، يتفاعل فيها الصوت والإيماءات والملامح وتتغير بحسب الشخصيات والأحداث، ويستحسن أن تستثمر المعلمة وجود الوسائل والمؤثرات المناسبة في عرض القصة إن وجدت. ولا بد أن تكون طريقة سرد القصة متلائمة مع طبيعة الطفل؛ فلا تتسبب في تذمره لقصر القصة أو لسرعة سردها بحيث لا تشبع تشوقه لها، ولا تتسبب في تململه لطولها أو طول مدة عرضها للبطء الواضح في سردها.

واختيار قصص الأطفال بكافة أنواعها يخضع لعدد من الاشتراطات التي ينبغي للمعلمة مراعاتها، وأهمها أن يكون لها هدف تربوي، وتُرَسِّخُ قيماً دينيةً أو اجتماعيةً أو اقتصاديةً، وأن يكون عدد الشخصيات قليلا في حدود ثلاث شخصيات، مع وضوح الشخصية الرئيسة في القصة، و أن تحتوي القصة على عدد محدود من الأحداث، إذ يفضل ألاّ يتجاوز حدثاً أو حدثين، وألا تتضمن أكثر من مكانين.

ولا بد أن تتضمن القصة فكرة محددة تتضمن ما يمكن تضمينه من كلمات الحصيلة اللغوية ومهارات التعبير اللغوي الخاصة بالخبرة أو الوحدة التي تدور حولها أنشطة الفصل. كما يفضل أن تكون كلماتها في حدود (٨٠ – ١٠٠) كلمة، وتكون الكلمات واضحة ويسيرة وقريبة إلى ذهن الطفل، بحيث تخلو من الألفاظ صعبة التصور، وغامضة الدلالة (الغانم ٢٠٠٩م).

وهناك قصص مصورة تعرضها المعلمة من خلال البطاقات المصورة وبدون محتوى لفظي، فيتشارك الأطفال في معرفة ترتيب أحداثها والتعبير عنها بتوجيه من المعلمة مما يسهم في تطوير قدراتهم على التحدث والتعبير والابتكار.

٢- الرحلات والزيارات:

الرحلات والزيارات وسيله إثرائية لمعارف الطفل ومداركه، وهي نشاط منظم يتم بإشراف المعلمة بهدف تعرّف البيئة المحيطة وتنمية الملاحظة والانتباه والتعلم من المجتمع، بالإضافة إلى الترفيه والتسلية. ومن خلال معايشة الواقع يكتسب الأطفال المعلومات والخبرات فتصبح المفاهيم أكثر وضوحا لديهم، إذ يربطون بين الكلمات والمفاهيم والأشكال والأشخاص والأماكن الحقيقية، ويكتسبون مفردات لغوية جديدة، وتتطور اللغة والمحادثة عن أشياء أصبحت معروفة لديهم مما يثري لغتهم ويشجعهم على الطلاقة اللغوية.

٣- تقديم الشعر والنشيد والدعاء في رياض الأطفال:

إن استماع الأطفال للغة ونصوصها الغنية وترديدها مع المعلمة والأقران يؤدي إلى تكوين حصيلة لغوية شفهية ثريّة عند الطفل.

وعلى المعلمة عند نطقها لبعض الكلمات والتراكيب الجديدة أن تساعد الأطفال على إدراك معانيها عن طريق توظيفها في جمل مفيدة أو ربطها بالصور أو ما يناسب من وسائل توضح معانيها، وهذا يوفر للأطفال فرصاً لتعلم المفاهيم

والمفـردات اللغوية واستخدامها، وينمي لديهـم الذاكرة والمهارات اللغوية وبخاصة مهارات الإصغاء والتحدث.

٤- تجهيز المكتبة بالمصادر المفيدة والجاذبة:

المكتبـة مـن المرافق الرئيسة في الروضـة، ولابد أن تجهز وتحـدّث باستمرار بالعـدد المناسب مـن الكتب والموسوعـات والقصص والمجـلات، والكتب المصورة، وكتـب الحروف الهجائية، وكتب العد، والجرائد والمجـلات، والمراجع، وغيرها من كتـب الأطفـال المتنوعة. وهذه المجموعـات المتنوعة من الكتب تختلـف في الأسلوب والنمـط والشكل ونـوع التوضيحـات المرسومة، مما يتيـح النمو لمفاهيـم الأطفال القرائيـة (المومنـي،٢٠١٠م). ويحسـن أن يُراعـى فيهـا أن تكـون مليئـة بالصور التوضيحيـة الملونـة، والكتابـة فيها بجمل قصـيره وواضحة، ويفضـل أن تكون من الورق المقوى والمعالج بحيث لا تكون سريعة التلف.

وينبغـي للمعلمـة أن تحرص على تهيئة ركـن المكتبة في غرفـة الصف بحيث يكون الركن الأكثر هدوءاً، وأن تعمل على تنظيمه من خلال ترتيب الكتب في رفوف مناسبـة لطول الطفل وتجلس المعلمة فيه مـع مجموعه من الأطفال لكي يختاروا ما يودون أن تقرأه لهم.

ويمكـن أن تساعـد المعلمـة الأطفال علـى تأليف الكتب الخاصـة بهم وتجميع رسوماتهـم أو صورهم الفوتوغرافيـة وما تحمله من كلمات بسيطـة في عدة أوراق يشترك الطفل مع معلمته في تجميعها على شكل كتاب ويحتفظ به في رفوف المكتبة.

٥- استخدام الوسائل المساعدة في عرض الكلمات والحروف وسرد القصص:

إن توافـر أجهزه الحاسوب والتسجيـل والعرض داخل الفصل في الروضة تعد مـن الفرص التي يجب أن تستثمرهـا المعلمة بشكل فعّال في تنميـة مهارات الطفل المختلفة وفي مقدمتها المهارات اللغوية.

وتتميز هـذه الوسائل بإقبال الأطفال عليها وجذب اهتمامهم بما تتضمنه من حـركات وأصـوات، ومن خلال ما يعرضـ فيها من أفلام أو مـواد سمعية أو برامج حاسوبيـة فإنها تثـير لدى المتعلـم الصغير عمليـات التفكـير والإدراك والاستماع والتحدث وتنقل الخبرات المتعددة بسهولة وفعالية.

ويراعـى عنـد اختيار البرامـج والعروض المرئيـة، التأكد من وضـوح الأفكار والتسلسـل المنطقـي والأصـوات وسلامة اللغة، وقـدرة الأطفال علـى متابعة المادة المعروضـة بدون صعوبـة، وأن تتميز الرسـوم بالحيوية والواقعيـة لتسهم في تنمية لغتهـم بصورة أفضـل، وأن تقدم للأطفال عـدة خيارات فتنمـي اكتشاف البدائل وتطـور أسلوب حل المشكلات بالإضافة إلى تقديمها تغذية راجعة مستمرة للأطفال (الكرمي،٢٠١٠م).

٦- التمثيل التربوي و الدراما و مسرح العرائس:

يتيح تمثيـل الأدوار للأطفال أداء الأدوار المختلفـة في المواقف الحياتية ضمن إطـار حـر موجـه يساعدهم علـى فهـم أنفسهم والآخريـن حولهـم، والتعبير عن مشاعرهـم، وتطويـر قدراتهـم على التكيـف، إضافـة إلى تنمية حـب الاستطلاع والخيـال والإبـداع وإغناء اللغـة من خلال تأليـف وتمثيل القصص ولعـب الأدوار والتمثيل الصامت والحركة واستخدام الدمى (عبدالفتاح،٢٠٠٩).

ومن أشكال التمثيل التربوي تمثيل القصص باستخدام العرائس حيث تعرض المعلمـة الشخصيات الرئيسة بالعرائس وتتكلم بلسان الشخصيات مع تغيير نبرات الصوت، وهو ما يجعل الأطفال يعيشون جو القصة بما تحويه من تراكيب ومفاهيم لغوية ويستمعون لها بانتباه.

وتتنوع أشكال العرائس التـي يمكن للمعلمة صنعها بنفسها من أنواع تستخدم كامـل اليـد أو بالأصابع فقط أو عرائـس باستخدام القفـازات أو عرائس متحركة باستخدام الأخشاب تتحرك بخيوط تتحكم فيها المعلمة حسب أحداث القصة...

٧- استخدام الرسم و التشكيل:

إن مشاركة الأطفال في الأنشطة الفنية الموظفة بعناية في برامج رياض الأطفال تسهم في تطوير القدرات والمهارات الأساسية لهم وفي إشباع فضولهم تجاه عالمهم وتوسيع مداركهم وتشجيعهم على التفكير والابتكار، والتعبير عن الذات والمشاعر والأفكار برسومات وأعمال فنية يجدون فيها وسائل مناسبة للتعبير عن مكنونات أنفسهم بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم في وقت قد يعجزون فيه عن التعبير بلغة الكبار، وعندما تقابل المعلمة هذه الابتكارات والإبداعات بالتقدير والرضى فإنها بالإضافة لما تضفيه من أثر نفسي إيجابي فهي تعزز في ذات الوقت قدراته اللغوية بترجمة أحاسيسهم تجاه أعمالهم بكتابة مبسطة عليها.

وقد أظهرت نتائج دراسة حميد (٢٠٠٧م) أن أسلوب الخبرة البصرية يعد أسلوباً جيداً لتنمية الإدراك الحسي لأطفال الرياض، وأن استخدام الوسائل التعليمية والصور والرسومات وعمليات الطلاء والتلوين والرسم والتشكيل بالمعجون له أثر في النمو الجسمي لهم، وفي تعزيز تكوين المفاهيم بشكل أوضح لديهم، وتحسن مهاراتهم الحركية الدقيقة، والتآزر البصري الحركي وهو ما يسهم في تنمية المهارات الكتابية لدى الأطفال. كما أن استخدام هذه الوسائل يعزز النمو والتطور المعرفي للأطفال ويثري لغتهم بالمفاهيم التي تتعلق باللون والحجم والتركيب والشكل.

الخاتمة:

ركز هذا الفصل على الأساليب والأنشطة والوسائل التي تسهم في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، وقد تناول أهم الأساليب والأنشطة والوسائل المناسبة لتنمية تلك المهارات في مرحلة رياض الأطفال، حيث أشار إلى أساليب تنمية المهارات اللغوية الأساسية، ثم ناقش الأساليب الداعمة التي تنتهجها رياض الأطفال لتنمية مهارات الطفل اللغوية، وعرض أهم الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة في تنمية هذه المهارات في الروضة.

وتبين من خلال هذا الفصل الأهمية الكبيرة لاستثمار مرحلة ما قبل المدرسة (الروضة) في تنمية مهارات الأطفال اللغوية وأثر ذلك على مستقبل حياتهم، مما يؤكد ضرورة العناية بتطوير المناهج والخطط التعليمية في هذه المرحلة والاهتمام بها كهدف وليس غايه، لتحقيق التكامل في تنمية مهارات الطفل بشكل عام، وبما يجعلها ملائمه للتغيرات المتسارعة في واقع الحياة ومواكبة لما توصلت إليه البحوث والدراسات التربوية في مجال تعلم الطفل، وبما يصب في النهاية في تنمية مهارات الطفل اللغوية التي تعد من أهم المهارات التي يجب أن يوليها القائمون على تعليم الطفل اهتمامهم و عنايتهم، إذ الاهتمام بالأساليب والأنشطة والوسائل التي تسهم في تنمية هذه المهارات يعد مطلباً تربوياً ملحاً تفرضه حاجة الأطفال واعتماد مراحلهم اللاحقة عليه، كما يفرضه واقع التعليم اللغوي والذي يشكو بشكل عام من الضعف في المهارات اللغوي

المراجع

١. الببلاوي، يحيى فرغلي. (٢٠٠٥م). أثر حفظ جزء (عمّ) في تقويم لسان طفل العام السادس. مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، ع ١٢، مج٢. ص ص ١٩-٤٤.

٢. بدير، كريمان .(٢٠٠٤م). استراتيجيات تعليم اللغة برياض الأطفال. القاهرة: عالم الكتب.

٣. بدير، كريمان. صادق، ايميلي. (٢٠٠٠ م). تنمية المهارات اللغوية للطفل. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

٤. حميد ، حذام .(٢٠٠٧ م). أثر التعبير الذاتي والخبرة البصرية في تنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الرياض في محافظة ديالى. مجلة الفتح، مركز أبحاث الطفولة والأمومة، جامعة ديالى، العدد الحادي والثلاثون . ص ١٩٢- ٢١٣.

٥. عبد الفتاح، عزه خليل .(٢٠٠٩م). الأنشطة في رياض الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.

٦. عيد، لطيفه الدسوقي.(٢٠٠٥م). برنامج مقترح قائم على التكامل بين البيت والروضة للتهيئة اللغوية لأطفال الرياض. رسالة ماجستير ، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

٧. الغانم ، هيفاء. وآخرون .(٢٠٠٩م). دليل المعلمة المطور في مرحلة رياض الأطفال في الكويت، وزارة التربية والتعليم: الكويت.

٨. قنديـل، محمد. ومحمـد، داليا .(٢٠١٠م). برامـج و أنشطة رياض الاطفال. عمان: دار الفكر.

٩. الكرمـي، زينات عبـد الهـادي. (٢٠١٠م).الأساليب والوسائـل التعليمية في رياض الأطفال في الأردن. عمّان: دار المنهل.

١٠. المسملـي، عبـدالله محمـد. (٢٠٠٩م). أثـر حفظ القـرآن الكـريم في تنمية المهارات اللغوية. حولية مركز البحوث والدراسات الإسلامية، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، مج٤، ع٨. ص ص ٩١-١٣٤.

١١. المومنـي، إبراهيم عبـدالله . (٢٠١٠م). مرحلة ما قبـل المدرسة وأهميتها في اكتساب المهارات اللغوية . الجامعة الأردنية.

١٢. الناشـف، هدى محمـود.(٢٠٠٧ م). تنميـة المهارات اللغويـة لأطفال ما قبل المدرسة. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٣. نيروخ، سميرة .(٢٠٠٥ م). تنمية مهارات التواصل اللغوي في رياض الأطفال. القدس: جمعية لجنة العلوم والثقافة الإسلامية/مركز الإيمان للطفولة.

١٤. وزارة التربيـة والتعليـم .(١٤٢٥ه). منهـج التعلم الذاتـي لرياض الأطفال، (دليـل المعلمـة لمنهـج التعلم الذاتـي لريـاض الأطفـال ١)، المملكـة العربية السعودية.

الفصل الثالث

قراءة القصص في رياض الأطفال: الأهمية اللغوية والمتطلبات التربوية

د. محمد بن عبدالعزيز النصار(*)

(*) دكتوراه مناهج وطرق تدريس، وكيل المركز السعودي لدراسات وأبحاث الوقاية من المخدرات والمؤثرات العقلية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مقدمة :

رياض الأطفال مؤسسة تربوية يلتحق بها الأطفال من الرابعة إلى السَّادسة، تهدف إلى مساعدة الأطفال على النُّمو السَّوي المتكامل، وإكسابهم جملةً من المهارات الحياتية التي تؤهلهم لدخول المدرسة،وهي مرحلة بالغة الأهمِّية لعوامل عديدة: نفسية، عقلية، اجتماعية، وطنية، جسدية، دينية.

وممَّا يؤسف له أنَّ بعضًا من رياض الأطفال-خاصة الأهلية- تسعى لجعل هذه المرحلة مرحلةً تعليمية؛ فتقدِّم للأطفال معارف ومهارات وخبرات تفوق قدراتهم العقلية؛ يعود سبب ذلك إلى محاولة هذه الرِّياض كسب رضا الآباء والأمهات واستمالة قلوبهم، فرجوع الطِّفل من الرَّوضة وقد حفظ عددًا من السِّور أو الأحاديث، وتعرف عدداً من الحروف يدخل السرور على الأبوين، ويزيدهم تمسكًا وإعجابًا بالرَّوضة؛ خلاف الرَّوضة الأخرى التي ركَّزت على تنمية مهاراته الحياتية والجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والخلقية وأسهمت في تهيئته للمرحلة الدراسية القادمة.

وتعدُّ المكتبة ركنًا رئيساً من أركان الرَّوضة الحديثة، وقد حظيت مكتبات رياض الأطفال باهتمام متزايد في مختلف دول العالم؛ لما لها من أهمِّية في تنشئة الطِّفل الذي هو اللبنة الأساسية لبناء شعوب واعية مثقفة مبدعة منتجة، و لكونها المكتبة الأولى في حياته، ولما لها من تأثير في نمو قدراته في مجالات مختلفة؛ لذا تحرص رياض الأطفال على توفير مكتبة تضم الكتب والقصص المصورة وبعض المواد السمعية والبصرية الموجهة للأطفال. (فاخر،٢٠١٣م).

والقصَّة – باعتبارها من أمتع الفنون الأدبية – حظيت باهتمام بالغ على مر الأزمنة والعصور فهي تحمل تجارب الإنسان وخبراته، وتنقلها إلى الآخرين مغلَّفة بالخيال في معظم الأحيان أو معبِّرة عن الحقائق مجردة كما هي، وهي في كلتا الحالتين تلقي الضوء على كثير من صور الحياة ومشكلاتها، من هنا كان

لأدب القصَّـة دوره البـارز الذي يستمد وجوده من أحـداث الحياة في كلِّ صورة من صورها الإنسانية والاجتماعية والثقافية، بما يتضمنه من تجسيد للمدركات العقلية والذهنيـة؛ لما يجري من الأحداث واستخلاص عبرها، بذا يكون فن القصَّة أقرب الفنون الأدبية إلى الحياة الإنسانية وأشدِّها تأثيرًا. (أجمد،٢٠٠٤م).

ويَـرِدُ مصطلـح القصَّـة والحكايـة كثـيراً في أدبيـات الطُّفولة، فـيرى بعض المختصـين أنَّـه لا فرق بين القصَّـة والحكاية، ويرى آخـرون أنَّ ثمَّة فرقـاً بينهما، ومنهـم الشنطي(١٤٢٤هـ، صـ٢٨٤) الذي يرى أنَّ الحكايـة في الأصل ذات طابع شفهـي مرتبط بـالأدب الشعبي، وهي في جانب من جوانبهـا ذات علاقة بالخرافة والأسطـورة، وليس لها مؤلف معـين، بينما القصَّـة نتاج فردي يؤلِّفـه كاتب معين لهـدف معين، وقد يكون ما ذهب إليه الشنطي الأقـرب، لاسيما أنَّ النَّص القرآني أورد لفظة القصَّة، كما في قوله تعالى: (نحن نقصُّ عليك أحسن القَصَص).

مفهوم قصص الأطفال:

تعـدَّدت تعريفـات القصَّـة؛ حيث تناولهـا المختصـون في الدِّراسـات الأدبية والأقسـام الأكاديمية،كما تناولهـا التَّربويون والمختصون في مجـال القراءة والنُّمو اللُّغوي، وقد تناول شحاتة (١٤١٤هـ، ص٩٩) القصَّة المقدَّمة للأطفال بصورة أكثر تحديـدًا، فهي كتاب يؤلَّف لتزويد الطِّفل بالخـبرات غير المباشرة لتحقيق السعادة والمتعـة والتسليـة لدى الطِّفـل، وتقوم القصَّة علـى الحكاية، والأحـداث، والعقدة، والحل، والشخوص، والزمان والمكان، والهدف المنوط بها.

ونلحظ أنَّه جعل القصَّة تحقِّق السعادة، والمتعة، والتسلية؛ فهي تؤلَّف خصيصًا للأطفـال، ولابد- من وجهة نظره- أن تحقق هذه الأهداف، وهذا يتطلب من كاتب القصَّـة أن يـدرك خصائص النُّمو، والحاجـات، والميول التي تتـلاءم مع المرحلة العمرية التي تؤلف لها القصَّة.

ويرى الجاجـي(١٩٩٨م، ص١١٨) أنَّ القصَّة فنٌّ جميل يمكنه تحقيق أهدافه النبيلـة بطريق غير مباشرة، حين يُقدِّم من خلال الأحداث والمواقف والشخصيات

معظم قيمه، ويحقّق معظم أهدافه، فيُسْهِم في بناء شخصية الطِّفل دون أن يحرمه المتعة، أو يتحول بها إلى مجموعة من المعلومات والمواعظ والنَّصائح. فالقصَّة- من وجهة نظره- لابدَّ أن تُسْهم في بناء شخصية الطِّفل مع وجود المتعة. وبالإجمال يمكن أن نخلص ممَّا سبق إلى أنَّ قَصَص الأطفال لونٌ أدبي يُكتب لتحقيق أهداف سامية، يُقدَّم بأسلوبٍ لُغَوي ممتع يتناسب مع المرحلة العمرية، يلتزم الكاتب فيه بمعايير شرعية واجتماعية وفنية وقيمية.

أهمِّية القصَّة في رياض الأطفال :

للقصَّة في روضة الأطفال أهمِّية تربويةٌ وأخلاقيةٌ؛ إضافةً إلى تنمية الثروة اللُّغوية وتنمية الحس الجمالي؛ فهي تعرض أمام الطِّفل مشاهد، وخبرات، ومهارات يتعلم منها أنماطًا للسلوك، ويستطيع أن يميز بين الخير والشَّر، ويجد فيها القدوة الصَّالحة التي عليه أن يحتذيها. ولعله لا يوجد من يقلِّل من أهمِّية القصَّة ودورها التَّربوي؛ إلا أنَّ من يتحدَّث عن أهمِّيتها ينطلق من الزاوية التي تهمه أو تتناول اهتماماته، فيرى الشنطي(١٤٢٤هـ، ص٢٨١) أنَّ القصَّة في أدب الأطفال ترتبط بمسألة بالغة الأهمِّية من الناحية النفسية، وهي إعادة التوازن النفسي، وسبر أغوار الذات، والتعرف على ملامحها، وهي ترتبط باللَّعب من حيث كونها تشخيص حركي لأنماط من السلوك الإنساني يجذب اهتمام الطِّفل؛ ولأنَّها تشكِّل عالماً جديدًا غير موجود بالفعل في حياة الطِّفل؛ فهي تمثِّل بالنِّسبة له ما يشبه الحلم، وهي تمدُّه بألوان من المعرفة الجذَّابة التي من شأنَّها أن تروح عنه، وتمسُّ وجدانه الخاص حين تعرض لأنماط من العواطف ونماذج من المشاعر الإنسانية.

وهناك من ينظر إلى أهمِّية القصَّة في رياض الأطفال كونها تُسْهم في بناء شخصية الطِّفل ومساعدة الأسرة في التَّربية، فتكمن أهميتها في مساعدتها -بكلِّ ما فيها من أحداث وأشخاص-على تقريب المفاهيم المجرَّدة التي تهتم بالتَّربية، كما أنَّها تنمِّي شخصية الطِّفل، عن طريق مساعدة الأسرة في التَّربية بصورة

واعيــة مدروسة تُسهم في تشكّل شخصيته تشكُّلاً صحيحًا سليمًا، وتعمل عن طريق أسلحتهــا المشوّقــة الفعَّالة علــى معالجة ما قد يقع فيه البيت مــن أخطاء، فهي من أنجع الوسائل في ربط الطِّفــل بماضيه وموروثاته، وتكوين شخصيته الإنسانية عن طريــق عرض التأريخ والقيم بالصورة المشوِّقة المناسبة، ممَّا يمكنه من استيعابها؛ فيرتبــط بدينــه، ووطنــه، وأمتــه، ويتعــرف علــى مآثرهــا، وأمجادهــا، وأبطالها (الظهار١٤٢٤هـ،ص١٥٢).

أمَّا المختصون في النُّمو اللُّغوي للأطفال فيرون أهمِّيتها كونها تعمل على تنمية ثــروة الطِّفل اللُّغوية، وتساعــد على نموه اللُّغوي بما تتضمنه مــن مفردات جديدة، وعبــارات جيدة قد يحفظ بعضها إلى جانب تقــويم أسلوبه، فيرى أحمد (٢٠٠٤م، صــ١١٦) أنَّ أهمِّية قراءة القَصَص تكمن في دورها البــارز في تنمية اللُّغة الشَّفوية والكتابيــة للأطفــال، وأنَّ الهدف من عرضــ الكتب القَصَصية تنميــة لغة الإرسال والاستقبال لدى الأطفال من خلال الأدب الروائي.

ويذهب فطامي(٢٠٠٩م، ص٧٤) إلى تحديد أهمِّية القصَّة بصورة أكثر دقةً، حيــث يتناول القصَّة في المدرسة والرَّوضة والصَّف الدراسي، فيرى أهمِّيةً كبيرة في قراءة القَصَص على الأطفال، تكمن في كونها تساعد على تنمية تقدير اللُّغة، وتذوق الجوانب الجمالية، وأنَّها تقدِّم الكلمات للأطفال ضمن سياق؛ ممَّا يساعدهم على فهم الكلمات غير المألوفة، وتوسعة قاموسهم اللُّغوي من المفردات والصيغ البلاغية، وتساعدهــم على تنمية مهارات الحديث، وتنمية مهارات الاستماع، وتنمية مهارات الكتابة عندما يتشجع الأطفال على قراءة القصَّة وكتابتها.

يتضــح ممَّا سبق الأهمِّية الكبيرة للقصَّة في تربيــة الطِّفل وأنَّ هذه الأهمِّية لا يمكن أن تنحصر في جانب معين؛ فهي تسهم في بناء الثروة اللُّغوية للطفل في مرحلة الرَّوضــة، وتسهم في بناء شخصيته، وتسهم في إمــداده بالقيم،وتسهم في ارتباطه بدينه، ووطنه، وأمته، وتسهم في تسليته وإمتاعه وإدخال السرور على قلبه.

ويتناول الباحثون التَّربويون والمختصون في القراءة أهدافًا متعدِّدة لقراءة القصص على الأطفال في رياض الأطفال؛ فتشير قناوي (٢٠٠٩م، ص٥٤) إلى أنَّ هناك العديد من الأهداف التي تسعى إليها قصص الأطفال كإكساب الطِّفل فن الحياة، ومساعدة الطِّفل على النُّمو الاجتماعي، وإمتاع الطِّفل وإسعاده، وتنمية حبِّ القراءة لديه ، وتنمية ثروته اللُّغوية، وتنمية ذوقه الفنِّي، والسمو بوجدانه وعواطفه، وتنمية خياله ومساعدته على الابتكار. ويذهب الشيخ (١٤١٧هـ، ص ١١٤) إلى أنَّ الهدف من قراءة القصَّة على الطِّفل يتحدد في تنمية لغة الطِّفل سماعاً، وتحدُّثاً، وقراءةً، وكتابةً، وزيادة ثروته اللُّغوية، وتزويده بالمعلومات العامة والحقائق المختلفة عن المجتمع الذي يعيش فيه، وعن العالم من حوله، وتزويده بالقيم والفضائل، وتنفيره من الرذائل والصِّفات المذمومة، وتعويده احترام العادات، والتقاليد، والأعراف التي تسود المجتمع، كما في القَصَص الاجتماعية، وتدعيم عقيدته، وإعطائه فكرةً واضحةً عن الدِّين والوحدانية، وربطه بالقرآن الكريم والسنة الشريفة، كما في القَصَص الديني وغيرها، وغرس حب الوطن في نفوس الأطفال والمحافظة على المرافق العامة للدولة والولاء لها. وتدريب الأطفال على التذكر، وتركيز الانتباه، والتخيل، والقدرة على حل المشكلات التي تواجههم، وتنمية التذوق الأدبي لديهم بتقديم المعاني، والأخيلة، والأساليب الأدبية الجميلة، والكشف عن الموهوبين منهم.

ويمكن القول إنَّ أغلب من كتب عن أهداف القصَّة يميلون إلى التعميم، ويذكرون أهدافًا عامة، ويهملون كاتب القصَّة (المؤلف)، فما الهدف الذي يريد أن يحققه الكاتب من كتابة القصَّة؟ أي أنَّ هناك هدفًا رئيسًا تندرج تحته أهداف فرعية متعددة؛ فقد يكون الهدف من القصَّة تنمية قيمة من القيم كالصدق، وستندرج عدة أهداف ضمن هذا الهدف كالمتعة، وزيادة الثروة اللُّغوية؛ فقد يقصد المربي من قراءته للقصة النُّمو اللُّغوي، إلا أنَّه سيحصل على فوائد متعدِّدة متنوعة حسب مضمون القصَّة التي تتم قراءتها على الطِّفل.

وتُعدُّ القصص في مرحلة رياض الأطفال وسيلةً رئيسة لإكساب الأطفال مفاهيم وقيمًا إيجابية، وما لم يكن هذا الهدف حاضرًا في ذهن المؤلف فقد تتحوَّل القصَّة إلى أداة سلبية لتعزيز قيم غير مرغوبة؛ فقد تورد القصَّة اللِّص بصورة الرجل القوي، الذَّكي، الحاذق الشجاع الذي يحسن استغلال الفرص من غير قصد من المؤلف؛ فيعجب الطِّفل بهذه الشخصية، فهذه القصَّة رسَّخت مفاهيم سلبية لدى الطِّفل دون إدراك من المؤلف.

ويؤكِّد شحاتة (١٤١٢هـ، ص٦٨) ضرورة تضمين القصص القيم الإيجابية؛ فلكي تكون القصَّة وسيلةً ناجحةً للتَّربية لابد أن تشكِّل القيم التَّربوية ركنًا رئيسًا فيها؛ فهي بمثابة الهدف الواضح المرغوب فيه، لذلك وجب علينا أن نقدِّم دائمًا للأطفال القصص التي تعمِّقُ قيم الحياة الإيجابية، وتثير الاهتمام بالعلم والفن، ومن الضروري أن يكون المؤلف على وعي باتجاهات العصر الذي يكتب لأبنائه، وما فيه من قيم، ومدى مناسبة هذه القيم للمجتمع.

ومن الضروري عرض هذه القيم بصورة غير مباشرة وغير صريحة، وهذا يدعم تمثُّلَها من قبل الأطفال، وانسجامها مع الحبكة القصصية.وأن تتناسب القيم المعروضة مع أعمار الأطفال، وأن تقدَّم بأسلوب شائق يساعد على تمثلها واكتسابها.

ولا تتوقف ثمَّرات قراءة القصص على جانب اللُّغة ومشكلاتها، أو تسلية الأطفال وإمتاعهم؛ بل استخدمت قراءة القصص كمواد علاجية مساعدة في الطب البدني والطب النفسي ما يُسمَّى فن (الببليوثيرابيا)، وهو محاولة علاج عيوب الشخصية، أو مساعدة الأطفال على أن يحلُّوا مشاكلهم الشخصية والنَّفسية من خلال مقترحات أو توصيات بقراءة قصص محدَّدة من جانب أمين المكتبة، أو المدرس، أو الموجه النفسي (الحصري، ٢٠٠٩م، ص١٩).

وقد كشفت دراسة علمية أنَّ لقراءة القصص على الأطفال مردودات ذات أبعاد إيجابية عديدة، يمكن أن تساعد على تحسين الوضع الصحي والسلوك الشخصي بشكل فعّال مع ملاحظة أنَّ فن (الببليوثيرابيا) لا يبنى على تشخيص إكلينيكي، ولكن على الفطنة، والبصيرة، والشفافية، والتَّجربة الذاتية من جانب أمين المكتبة، أو الأخصائي الاجتماعي، أو النفسي (عبد العاطي،٢٠٠٩م).

أنواع قصص الأطفال:

يختلف المختصون كثيرًا عند حديثهم عن أنواع قصص الأطفال، وهذا الاختلاف مردُّه إلى الزاوية التي ينظر منها المتحدِّث، وينطلق منها، فالقصَّة لها أنواع بالنظر إلى حجمها، ولها أنواع بالنظر إلى البناء الفنِّي لها، ولها أنواع بالنظر إلى المستفيد منها، أو الفئة العمرية التي توجه لها القصَّة. فأنواع القصَّة من حيث الحجم تتناول الرواية: وهي أكبر القَصَص حجمًا، وتتعدد فيها الشخصيات، والبطولات، والعقد، ثمَّ القصَّة القصيرة، وهي تلي الرواية في الحجم، ثمَّ الأقصوصة، وهي الأصغر حجمًا، والأقل تعقيدًا، وفي الغالب تحوي شخصية واحدة.

ويمكن القول إنَّ ما يُكتب ويقدَّم للأطفال يدخل في نطاق الأقصوصة وليس القصَّة، هذا من حيث الحجم؛ لأنَّ الغالب على ما يقدَّم للأطفال صفحات معدودة، بل إنَّ بعضها لا تزيد الكلمات في الصَّفحة الواحدة عن خمس كلمات أو أقل. ناهيك عن القَصَص المصورة التي تقتصر فقط على عرض الصور.

وعندما نتجاوز أنواع القصَّة من حيث الحجم إلى المضمون؛ فإنَّنا نلحظ تباينًا بين من كتب في قَصَص الأطفال، بل لا يكاد يتفق اثنان ممَّن ألف في أدب الأطفال على أنواع هذه القَصَص، وقد يرجع جزء من هذا التنوع إلى اختلاف في التسمية فقط، فيذكر بعضهم القَصَص المسلية، ويسميها آخر الفكاهية، وآخر الممتعة. وقد حصر الشيخ (١٤١٧هـ) أنواع القصص في ثمَّانية: القصَّة الفكاهية، القصَّة الدينية، القصَّة الاجتماعية، القصَّة الشعبية، القصَّة التاريخية، القَصَص العلمية

والخيـال العلمي، قَصَص المغامـرات والبطولة والألغاز، قَصَصـص الحيوان والطير والطبيعة.

في حين يذهب الكيلاني (١٤٠٦هـ) إلى أنَّ أنواع القصَّة تتضمَّن: الأسطورة، والخرافـة، وقَصَصـص السحـر، والقصَّـة الواقعيـة، والقصَّـة الشعبيـة، والقصَّة التهذيبيـة، وقَصَص الجـن والأشبـاح، وقَصَص البطولات، وقَصَصـص المغامرات، والقَصَصـص البوليسية، وقَصَصـص الحيوان والجماد، ويـرى الباحث ضرورة الحذر مـن بعض القَصَص خصوصًا ما يتعلق بالخرافة، والسحر، والمغامرات، والأشباح؛ حيـث نلحظ أنَّ بعضًا من مؤلفـي القَصَص لا يدركون ما تبنيه هذه الأنواع من قيم واتجاهات وميول؛ بل قد تسهم بعض هذه الأنواع في تشكيل شخصية عدائية متسلطة أو شخصيـة انطوائيـة متشككـة، وبعضها قد يتسبب في جعل الطِّفـل منصرفًا عن الرَّوضة غير مقبل عليها بسبب هذه القصص التي تُقدِّم الرعب والخوف والتسلط.

وتأتـي القَصَصـص الدينيـة في مقدِّمـة هذه الأنـواع، وهي تتنـاول الموضوعات الدينيـة من عبـادات، وعقائد، ومعامـلات، وسير الأنبياء والصالحـين، وقَصَص القـرآن، ويدخـل فيهـا سـيرة النبـي - ﷺ - وغزواتـه، وقَصَصـص الصحابـة والتابعـين. ويهدف هذا النَّـوع إلى تنمية القيم الدينيـة والاتجاهات الإيجابية لدى الأطفال (أحمد، ٢٠٠٤م، ص٦٥). ومع وجود كمٍّ كبير من هذا النَّوع في المكتبات، إلا أنَّه يتَّسم في الغالب بالركاكة والضعف في صياغته الأسلوبية،؛ وقد يُردُّ هذا إلى أنَّ من يكتب في هذا النَّوع ينقصهم الكتابة الأدبية ومهارة الكتابة القَصَصية للأطفال تحديدًا.

وهناك القَصَص التأريخية التي تتخذ من أحداث التأريخ أساسًا لها، فتعرض الأحـداث التأريخيـة بأسلوب شائـق يساعد علـى تقبُّلها. وترى قنـاوي (٢٠٠٩م، صـ٢٠٠) أنَّ قَصَص التأريـخ من القَصَص المهمَّة في تربيـة النشء؛ لذلك يلتمس المؤلفـون لهذه القَصَص الأساليب المناسبـة التي يألفها الأطفال للإقبال عليها، مع

ضرورة استناد القصَّة التأريخية إلى نواة تأريخية حقيقية، وأن تكون المعلومات المقدَّمة للأطفال في القصَّة زاخرة بوصف مسهب، ودقيق، وملون، وأن يكون الأسلوب اللُّغوي حيًا، وجذابًا، ومشوقًا.

ومنها أيضًا القَصَص الخيالية (Stories Fantasy)، وهي نوع من القَصَص يُعْزى إلى عصور سابقة يدور حول الحيوانات، أو الطيور، يهدف إلى تنمية الخيال لدى الطِّفل. ويشير عيسى (٢٠٠٦م، ص٢٨٨) إلى أنَّ هذا اللَّون من القَصَص يعتمد على استثارة ملكة الخيال عند الأطفال فيُحلِّق بخيالهم في أجواء خيالية، وينطلق بهم في فضاءات واسعة تتجاوز الواقع وتخترق حدود المنطق، وهو يختلف عن قَصَص الخيال العلمي المدروس أو المنظَّم الذي يسعى إلى توجيه خيال الأطفال توجيهاً صحيحًا، كما يهدف إلى تقديم المعلومات العلمية في سياق قَصَصي خيالي، وربط الأطفال بالمخترعات الحديثة، وحفزهم على الابتكار والإبداع.

ومن الأنواع المناسبة لمرحلة رياض الأطفال القَصَص الواقعية(Realistic fic-tion)، وهو نوع من القَصَص يعتمد على الموضوعات المستمدة من الحياة الواقعية، وهي في الغالب تتناول مشكلاتهم، وتصور أسرهم وأصدقاءهم، فهي تصور الحياة كما هي في الغالب، ولذا يعد هذا النوع من الأنواع القصصية المهمة إذ يربط الطِّفل بواقعه، ومجتمعه، وعاداته، وقيمه، ومبادئه. وقد أشار الظهار(١٤٢٤ص ١٢٥) إلى أن الأطفال في بداية هذه المرحلة يتجهون للتحرر من التوهم، ويزداد اتصالهم بالمجتمع الواقعي، وتقوى رغبتهم في استطلاع الحياة الحقيقية المحيطة بهم، وتقوى القدرة اللُّغوية لديهم إلى حدِّ الاعتماد عليها أساسًا في الفهم.

ومن القَصَص التي تتلاءم مع هذه المرحلة قَصَص المغامرة stories)Ad-venture)، وهو نوع من القَصَص يعتمد على الشجاعة وروح المغامرة، وأبطالها في العادة ممَّن يساعدون رجال الشرطة أو ينتصرون للمظلومين والمقهورين، ويرى أحمد (٢٠٠٤م، ص٩٧) أنَّها تنطوي على القوة، والشَّجاعة، والمجازفة، والذَّكاء

الحـاد، ومنـه ما هو واقعي يحكي عن بطولة شعب، أو جماعـة، أو أفراد، أو فرد في مواجهـة خطر من الأخطار، أو القَصَص البوليسية التي يؤدِّي فيها رجال الشرطة أدوار الشجاعـة مـن أجـل أداء مهامهـم مـن ملاحقاتـه المجرمـين والقبض على اللصوص.

ومـن أنـواع القصَص أيضًـا القَصَص العلميـة (scientific stories) ،وهي القَصَص التي يحرص مؤلفوها على تنمية الخيـال العلمي، وتدور حول الكشوفات العلميـة، والاختراعات، والتنبؤ بما يمكـن أن يصل إليه الإنسان في المستقبل كثمرةٍ لتقدم العلـم والاختراع، إضافةً لتصويـر الإنسان الآلي، وقدراتـه الهائلة، وينفرد هـذا اللون مـن الأدب في كونه يُخضع الخيال الأدبي لمنطـق العلم، فيعبِّر عن العلم بالصـورة الذهنية الحسية الزاهية التـي تتصف بالأناقة والجمال الفنِّي، فإنَّ أدب قَصَص الخيـال العلمي في جوهره علم مضمـخ بالخيال الأدبي، وهـو أدب مطرز بمعطيـات العلـم النَّظريـة والتكنولوجية الذي يعـبِّر عن هذا التقـدم المذهل الذي نشاهد آثاره فيجمع فروع المعرفة (الجاجي،١٩٩٨م، ص١٤٠).

وأمَّـا قَصَص الحيـوان (Animal Stories) فهي من أكـثر قَصَص الأطفال شيوعًـا وانتشـارًا وهي من أكـثر الأنواع السابقـة مناسبة لأطفـال الرَّوضة، وهي متنوعة، فمنها قَصَص البطولة والمغامرات، ومنها الحكايات الشعبية، ويرى أحمد (٢٠٠٤م، ص٩٥) أنَّ هذا النَّوع من القَصَص من أقدم الأنواع وجودًا، وليس هناك جنـس أدبي يفوقه في عالميتـه وذيوعه، وقد أفاد الإنسان إفـادةً عظيمةً من صفات الحيـوان وسلوكياتـه، وقـد اتخذ من صفـات الحيـوان وسلوكياتـه قَصَصا تحُكى ليقـرِّب إلى عقـل الإنسان وقلبه، بعضـ القيـم والآداب مثل: الشجاعـة، والوفاء، والكرم، وغيره. وقد استخدم القرآن هذا النَّوع من القَصَص كما في قصص هدهد سليمان، والغراب، والنمل، والنحل.

ومع كثرة ما كتب في مجال القصَّة من دراسات وأبحاث إلَّا أنَّه لا توجد دراسة علمية- على حد علم الكاتب- تتناول القَصَص التي يفضِّلها أطفال الرَّوضة ويميلون إليها من هذه الأنواع القَصَصية.

وينبغي التأكيد على ضرورة الحذر الشديد من بعض القصص، خاصة ما يتعلق بالخرافة، والسحر، والمغامرات، والشعوذة، فبعض من يكتبون للأطفال لا يهتمون كثيراً بالمسائل التي تخالف العقيدة الصحيحة والقيم الاجتماعية. مع ضرورة أن تحرص المعلمة على القصص التي تثير التفاؤل، والسعادة، والبهجة، والحب، والفرح، والأمل، والمساواة، وتقدير الآخرين، والحفاظ على الوطن ومكتسباته وحمايته وحفظه وتقدير ولاة أمره. كما عليها أن تبتعد عن القصص التي تثير الرعب، والخوف، واليأس، وتزرع الشك في الآخرين.

ومع وجود كم لا بأس به من قصص الأطفال إلا أنَّ كثيرًا من هذه القصص لا تتوافر فيها المقومات الفنية الصحيحة، نظراً لأنَّ الكتابة للأطفال عملية معقَّدة لا يُحسنها إلا نخبةٌ ممَّن لديهم الخبرة، والممارسة، والإلمام بمتطلبات الطُّفولة، إضافة إلى أنَّ بعض من يمارسون هذا الضرب من الكتابة ليسوا على درجة عالية من الكفاءة الأدبية والتربوية، ممَّا ينعكس سلبًا على البناء الفنِّي لهذه القصص، أمَّا المضمون، فنلاحظ تشابهاً كبيرًا بين معظم هذه القصص في أفكارها التي غالبًا ما تتصف بالسذاجة، والضحالة، والانفصال عن واقع الأطفال الحقيقي، ومشكلاتهم المعاصرة، وعدم توافقها مع المراحل العمرية المختلفة للأطفال؛ ممَّا يفقدها المصداقية والتواصل (عيسى٢٠٠٧م،ص٢٨٣).

ويرجع ضعف مؤلفي القصص للأطفال إلى ضعف تأهيلهم لهذا النَّوع من الكتابة المتخصصة، التي تحتاج إلى رغبة داخلية، وإلمام بحاجات الأطفال وميولهم ومشكلاتهم، وإلمام بالأسس والمبادئ العامة والضوابط المتعلِّقة بالكتابة للأطفال، التي يلزم على من يتوجه للطفل مثقِّفًا أو مرفِّهًا أن يلتزم بها، ويراعيها؛ ليكون

توجهــه ناجحًا، وفعالًا، ومؤثرًا، منها: ضــرورة مراعاة خصائص الأطفال ومرحلة نمُوهم اللُّغوي، والعقلي، والاجتماعي، والانفعالي، وحاجاتهم، وميولهم عند مختلف المراحل والأعمار، وضرورة الحرص على إمتاع الطِّفل وإسعاده وإدخال البهجة على قلبــه، وتعليمه، وتثقيفــه كلما أمكن، والبعد عن الوعــظ المباشر، وضرورة الحرص علــى أن يكون للطفل دور فاعل، وضرورة مراعــاة الجوانب الشكلية والجمالية عند إعداد المواد الأدبية للأطفال، بحيث تقدَّم لهم الألوان الجذَّابة الجميلة، والأصوات المبهجة الراقية التي تساعد على تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني لدى الأطفال (المركز العربي للبحوث التَّربويةلدول الخليج العربي،١٤٣١هـ،ص٢١).

مطالب قراءة القصص على أطفال الرَّوضة:

قــراءة القصص علــى الأطفال ليست عمليــة نطق للحروف فقــط؛ بل أثبتت الأبحــاث والدِّراسات أنَّها تتضمَّن العديــد من المهارات المترابطة والمتشابكة التي لا يمكــن أن ينفك بعضها عن بعض فالقراءة عملية عقليــة تشمل تفسير الرموز التي يتلقَّاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني، كما أنَّها تتطلب الربــط بين الخــبرة الشخصية والمعــاني، ممَّا يجعــل العمليات النفسيــة المرتبطة بالقراءة معقَّدة إلى درجة كبــيرة؛ فمهارات القراءة يرتبط بعضها ببعض، ويعتمد بعضهــا على بعض، وعندما نتعامــل مع مهارة ما من مهارات القــراءة على انفراد يكون ذلك بقصد التحليل لهذه المهارة فقط (عليان١٤٢١هـ، ص٤١).

ويعــدُّ ركــن القــراءة في غرفة صــف روضة الأطفــال أول ما يقابــل الطِّفل في حياتــه الثقافية، ولهذا الركن دور رئيس في تنمية الاتجاه الإيجابي للقراءة، وتزويد الأطفال بقدر كافٍ من القَصَصــ المناسبة لأعمارهم، وميولهم، واتجاهاتهم؛ ومع الإيمــان بأهمِّيــة ركن القــراءة في غرفة صــف الرَّوضة، إلَّا أنَّ واقــع هذا الركن في رياضــ الأطفــال في كثير منها لا يتناســب مع أهمِّيته، ولذا تــبرز الحاجة إلى تبني معايــير علميــة وتحديــد مطالب رئيســة تسهم في تزويــد رياضــ الأطفال-وبشكل

دوري- بالقصص المناسبة والحديثة، وتساعد في الحكم على جودة تلك القصص، ومدى مناسبتها لحاجات الأطفال الاجتماعية والنفسية والعقلية، إضافة إلى تدريب المعلمات على مطالب اختيار القصص المناسبة ومهارات قراءتها.

وتتطلَّب قراءة القصص على أطفال الرَّوضة مهارات متعدِّدة؛ فهي ليست عملية أخذ قصة من درج المكتبة وقراءتها على الأطفال؛ لأنَّ هذا العمل ينعكس سلبًا على الأطفال، وبدلًا من أن تحقق قراءة القصص أهدافاً إيجابية؛ قد ينتج عنها اتجاهات سلبية بسبب قلة خبرة المعلمة بأصول ومطالب قراءة القصص على الأطفال.

ومن المناسب أن تقوم معلمة الروضة «بإشعار الآباء ببدء برنامج القراءة للأطفال داخل الرَّوضة، وتزويدهم بالمطويات المناسبة التي تعينهم على أداء دورهم القرائي تجاه أبنائهم، وإشعارهم بالقصص التي يحبُّها أبناؤهم، وتزويدهم بالمكتبات التي يتوفر فيها قصص جيدة للأطفال، وتسهيل استعارة الأطفال للقصص المناسبة من مكتبة الرَّوضة» (النَّصار،١٤٢٤هـ،ص٤٢).

ومن أجل أن تكون عملية قراءة القصص على الأطفال عمليةً هادفةً محققةً لأغراضها؛ لابد من توافر أربعة مطالب رئيسة، هي: مطالب اختيار القصَّة، ومطالب قبل قراءة القصَّة، ومطالب أثناء القراءة، ومطالب بعد القراءة .وسوف يتم يتناول هذه المطالب بشيء من التفصيل:

أولاً: مطالب اختيار القصص:

أول مطلب تقوم به المعلمة الراغبة في قراءة القصَّة على أطفالها إيجاد القصَّة المناسبة، وهذا يتطلب من المعلمة أن تكون ملمةً بمعايير القصَّة الجيدة، وأن تكون على تواصل مع مكتبة الرَّوضة وأمينتها، وأن تكون على تواصل مع المكتبات التجارية والمكتبات العامة، ولا نهمل المواقع الإلكترونية المتخصصة للأطفال، حيث

تتضمَّـن قصصًا متنوعة يمكن أن تختار منها ما يحقِّق أهدافها. وهنا نشير إلى أنَّ المعلمـة الناجحة هي التي يكـون لديها بنك من القصص في مكتبتها داخل الرَّوضة أو في المنـزل، تقـوم بتصنيفهـا على حسـب مستويـات الأطفال العمريـة، وحسب موضوعاتها، وهذا ييسر لها الرجوع إليها والاستفادة منها.

وقد تنـاول المختصون معايير الحكم على قصص الأطفـال، فأوردها الظهار (١٤٢٤هـ، ص١٥٧) في حديثه عن البناء الفنِّي للقصَّة والحكم على نجاح القصَّة مـن خلال مواصفـات «لفكـرة القصَّة، ولحبكتهـا، وعناصر التشويـق، والصراع، والنهايـة، ومعايير خاصة بالشخصيات، ومعايير خاصة بالأسلوب، ومعايير خاصة بالبيئة الزمانية والمكانية».

كمـا أورد قنـاوي (٢٠٠٩م، صـ٦٢) شروط القصَّـة، إذ أشار إلى شروط متعلِّقـة بالحبكة، وهي: أن ترتبط الأحـداث والشخصيات ارتباطًا مقنعًا يجعل من مجموعهـا وحدة ذات دلالة، وأن تضم القصَّة بعض الشواهد، وأن تكون الأحداث المؤديـة إلى حل العقدة مختارة بعناية ومقنعة ومتلائمـة مع المضمون، وألا تتضمَّن كثـيراً من العقد أو ما يسمَّى بالحبكات أو الأحـداث المتشابكة أو المعقدة، وأن تكون الحبكة مشوقة جذَّابة تتضمَّن أحداثا مؤثرة.

ومـن المطالب التـي يحسن بالمعلمة أن تلم بها عنـد اختيارها للقصَّة ما أورده كل مـن : (المشرف،٢٠٠٤م)، و(شحاتـه،١٤١٢ه)، و(المجيدل،١٤٢٥ه)، و(المركز العربي للبحوث التَّربوية لدول الخليج العربي،١٤٣١ه)، ومنها:

أ. موضوع القصَّة :

- وضوح الموضوع.
- مناسبته للمرحلة العمرية.
- مناسبـة العنوان لمضمون القصَّـة. وهذا يتطلب الإلمـام بأنواع القصص وبالأكثر مناسبة منها لأطفالها.

ب . فكرة القصَّة :

- جاذبية الفكرة.
- مدى جِدّتها.
- تناولها للقيم.
- تناسبها مع المستوى العقلي للأطفال، ومع خصائصهم النَّفسية، والاجتماعية، والعقلية، واللُّغوية.
- خلوّها من الأفكار المعقدة، ومن الأفكار المفجعة المزعجة المؤلمة.

ج . حبكة القصَّة :

- تتدرج من البسيط إلى المركَّب.
- تجذب الأطفال.
- ترابط أحداث الحبكة.
- الوضوح وسهولة التعرف عليها.
- التركيز على الأهداف العامة والبعد عن التفاصيل. وعادة ما تبدأ القصَّة ببداية موجزة ثم تتابع الأحداث وتنمو لتصل إلى العقدة ثم الحل.
- من المهم جدا أن تكون النهاية سعيدة مبهجة مفرحة للطفل؛ فهذه النهايات المفرحة تسهم في بناء شخصية متفائلة مقبلة على الحياة قادرة على حل المشكلات.

د . شخصيات القصَّة :

- تكون مألوفة للأطفال.
- يتم تصويرها بشكل دقيق.
- يكون عددها مناسبا.
- وضوح أدوار الشخصيات. وما يجب على الكاتب التنبه له البعد عن المثالية الزائفة والزائدة في رسم هذه الشخصيات.

- أن تكون الشخصيات خيّرة، والبعد عن الشخصيات الشريرة العدوانية.

هـ. بيئة القصَّة:

- تكون البيئة الزمانية والمكانية في القصَّة بارزة وواضحة.
- تتناسب البيئة مع شخصيات القصَّة.
- عرض الزمان والمكان بصورة مناسبة.
- ترتبط بالبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الأطفال.

و. أسلوب القصَّة:

- استخدام الجمل البسيطة لا المركبة.
- تقديم كلمات جديدة.
- مراعاة التناسب في التباعد بين ركني الجملة.
- مناسبة الاستطراد في العرض.
- مناسبة الجمل الاعتراضية.
- مناسبة الألفاظ للعمر اللُّغوي للأطفال.

ز. السرد والحوار:

- يتمَّ السرد على لسان شخصيات القصَّة وليس على لسان المؤلف.
- مناسبة طول الحوار بين شخصيات القصَّة،
- يكون الحوار بشكل منظَّم.
- وضوح الحوار وعدم تعقيده بصورة ترهق الأطفال.
- ويحسن أن يتصف السرد بالآتي: مراعاة إمكانات الطِّفل اللغوية، واختيار الألفاظ ذات الدلالة الحسية والبعد عن الألفاظ المجردة، اختيار الجمل القصيرة المتناسبة، والابتعاد عن الاستعارات والكنايات، والابتعاد عن الألفاظ الأجنبية والعامية.

ح. نهاية القصة :

ينبغي أن يستمع الطفل إلى نهاية سارة، سعيدة، مبهجة، مرحة، لا تؤذي مشاعره وأحاسيسه بنهاية مؤلمة أو غير سارة.

ط. إخراج القصَّة :

- مناسبة عدد الصَّفحات لعمر الأطفال.
- جودة الورق.
- جاذبية الغلاف.
- توظيف الألوان بشكل مناسب.
- تناسب بنط الكتابة مع مستوى الأطفال.
- عدم طغيان الصور على الكلمات.
- مراعاة الضبط بالشكل.
- مناسبة الصور داخل القصَّة.
- البعد عن الصور المركَّبة المعقدة.
- مراعاة المسافة بين السطور.
- وجود ترابط بين النَّص والصور.

ب. مطالب قبل قراءة القصَّة :

قبل قراءة القصَّة لابد أن تتدرب المعلمة على قصِّ القصَّة بشكل ممتع، بحيث يشدُّ انتباه الأطفال، ويفضَّل أن تستفيد المعلمة من المرآة أو من معلِّمات أخريات تقرأ عليهن القصَّة، أو تقرأ القصَّة أمام زوجها وأطفالها، ويورد قطامي توجيهات للمعلمين الراغبين قراءة القصص على أطفالهم (٢٠٠٩م، ص٢٦٦)، هي:

- اقرأ القصَّة مرات عدة من أجل المتعة في البداية ثمَّ بتركيز أكثر.
- اعزل نفسك عن الأطفال وجرس الهاتف.

- تحرَّك وتحدَّث بصوت عالٍ وأنت تقرأ القصَّة.
- افعل كلَّ ما تشعر أنَّك تريد فعله.
- ضـع خطوطًا تحت العبارات أو الكلمات التـي تبدو صعبة أو غامضة لدى الأطفال.
- حلِّل بناء القصَّة الأساسي.
- حلِّل مواطن الجاذبية في القصَّة.
- عدِّل ما يحتاج إلى تعديل.
- اقرأ القصَّة على أفراد أسرتك تدرَّب على قراءتها.

ومـن أجل أن تحقِّق قـراءة القصَّـة أهدافها يجدر بالمعلمـة تحقيق عدد من المطالب أوردهـا كل من: (المجيدل،١٤٢٥ه،ص٩٨)، و(قطامي،٢٠٠٩م، ص٢٣٥)، و(أحمـد ٢٠٠٩م، صـ١١٢)، و(النصـار، ١٤٣٣هــ)، و(المركز العربـي للبحوث التَّربوية لدول الخليج العربي،١٤٣١ه)، ومن أهم تلك المطالب:

- تهيئـة المـكان المناسب، فهل ستقـرأ المعلمة القصَّة داخـل الصف أو في مـكان آخر (مكتبة الرَّوضة حديقـة الرَّوضة ساحة اللعـب)، ويفضَّل أن تنـوع المعلمة بين أمكنـة القـراءة (الفصل،المكتبة، الحديقـة، الساحة) فتنـوُّع الأمكنـة ومناسبتهـا تسهـم في تحسـين دافعية الطِّفـل للاستماع للقـراءة والاستمتـاع بها، ويفضَّـل أن يتناسـب مكان قـراءة القصَّة مع مضمونها فإن كانت القصَّة تتناول الحيوانات فمن المناسب جدًا أن تكون في حديقـة الرَّوضة مع ضرورة أن يتناسب الجو من حيث درجة الحرارة أو البرودة للأطفال.

- يفضَّـل أن يجلس الأطفال على شكل حرف U، وأن تكون المعلمة أعلى من الأطفال قليـلًا، بحيث يتمكُّن جميع الأطفال مـن مشاهدتها، وأن تجلس أمـام الأطفال بحيث تجـذب انتباه الجميع،كي يـرى الجميع كامل جسم

المعلمة وهي تقرأ القصَّة، وقد يكون من المناسب أن يجلس الأطفال على الأرض بعد وضع فرشة مناسبة.

- تختار المعلمة الوقت المناسب لقراءة القصَّة، يوم القراءة، الحصَّة التي تتمُّ فيها القراءة، فليس من الجيد أن تقرأ المعلمة القصص في نهاية اليوم فهذا لن يمكن المعلمة من التفاعل مع القراءة بشكل جيد، فهي مرهقة متعبة قد استنفدت كامل قدرتها، كما أنَّ الأطفال استنفدوا طاقتهم ونشاطهم وحيوتهم، ممَّا يؤثِّر في تركيزهم ومتابعتهم واستمتاعهم.

- تتأكد المعلمة من أنَّ إضاءة المكان جيدة، ومن مناسبة درجة الحرارة والبرودة، فجلوس الأطفال في مكان تكون درجة الحرارة أو البرودة فيه مرتفعة يقلِّل من تركيزهم وانتباههم، بل لابد أن تتأكد المعلمة من مناسبة ما يجلس عليه الأطفال من فرش أو حصير فراحة الطِّفل ضرورية لمتابعته واستمتاعه.

- تعدُّ المعلمة الأدوات المساندة لقراءة القصَّة (أشكال، رسوم، صور، دمى) وهذا سيسهم في متابعة الأطفال كما سيسهم في إثرائهم. وقد يكون من المناسب أن تعرض المعلمة مقطعا مرئيا أو مسموعاً،خاصة إذا كانت القصَّة تتناول الغابة وما يجري فيها.

- تقلِّل المعلمة المشتات الخارجية؛ فالمعلمة عندما تقرأ القصَّة وأصوات الأطفال من خارج الفصل تصلهم بوضوح يضعف من تركيز الأطفال ومتابعتهم للقصِّة.كذلك عند دخول مراقبة أو زائرة إلى غرفة الصف، وقد يكون من المناسب وضع لافتة على باب الصف تشير إلى الهدوء وتطلب عدم الدخول إلى غرفة الصف.

- تعطي المعلمة تعليمات عن ضرورة الانتباه، والتركيز، وحسن الاستماع، وعدم الانشغال، ويفضِّل أن تكون هذه التَّعليمات معلَّقة داخل غرفة

الصَّف أو المكان الذي تتمُّ فيه قراءة القصَّة فتطلب من الأطفال إدخال جميع المحتويات التي أمامهم داخل الدرج كما تطرح عليهم السؤال عن رغبة أحد منهم الذهاب إلى دورة المياه قبل البدء في قراءة القصَّة.

- تقدِّم المعلمة بعض المعلومات عن القصَّة تتناول المؤلِّف، والناشر، وتاريخ النشر، والرسام وعدد الصَّفحات، وهذه المعلومات تفيد الأطفال، فتقول لأطفالها هذه قصة وعنوانها كذا، وقد ألفها فلان، وهذه الصور رسمتها فلانة، وعلى المعلمة ألا تبخل على أطفالها بمثل هذه المعلومات؛ فهذه المعلومات تسهم في تكوين اتجاه إيجابي نحو القراءة.

- تناقش المعلمة مع أطفالها عنوان القصَّة وصورة الغلاف، وتتيح لأطفالها التنبؤ بما في النَّص من خلال العنوان، وتطلب من الأطفال الحديث عن الصورة، وكلما دخلت المعلمة في التفاصيل فهو أفضل فقد يجيب الطِّفل أشاهد رجلاً، فتأتي إجابة أخرى أشاهد رجلاً يلبس عمامة...

- يفضَّل أن تحضر المعلمة معها أكثر من قصة، وتقدِّمها لأطفالها، ثمَّ تتيح لهم المجال لاختيار القصَّة التي يرغبونها ولو من القصص القديمة التي سبق أن قرأتها عليهم فمجرد جعل الأطفال يشاركون في اختيار القصَّة يعزز لديهم إبداء الرأي والتشاور ويجعلهم أكثر متابعةً وانتباهًا.

- تحرص المعلمة على نقطة البداية في قراءة القصَّة، فهي الجسر الذي تنقل به المعلمة أطفالها إلى عالم القصَّة؛ لذا يجدر بالمعلمة اختيار البداية المناسبة قبل الانطلاق في القراءة.

مطالب أثناء قراءة القصص:

عندما يتمُّ اختيار القصَّة وتنتهي المعلمة من التدرب عليها والانسجام معها، وتهيئ المكان المناسب للقراءة، تأتي مرحلة الشروع في القراءة، وتتطلب قراءة القصص من المعلمة أن تحقق عددًا من المطالب أشارت إليها أبحاث متعددة، مثل: (قطامي،٢٠٠٩م، ص٢٣٥)، و(أحمد ٢٠٠٩م، ص١١٢)، و(المركز العربي للبحوث التَّربوية لدول الخليج العربي،١٤٣١ه)، و(النصار،١٤٢٤ه، ص،٣٠)، و(طعيمة،١٤٣٠ه،ص١٤٠)، ومن أهمها:

- تُظْهِر المعلمة لأطفالها استمتاعها بالقصَّة التي تقرؤها عليهم. وهذا من أهم المطالب؛ حيث يؤثِّر هذا على استمتاع الأطفال ومتابعتهم؛ فالأطفال يدركون بصورة غير مباشرة حماسة المعلمة ورغبتها في القراءة عليهم.وقد يرجع هذا إلى نظرة المعلمة إلى قراءة القصص واتجاهها نحو القراءة. فالاتجاه السلبي للمعلمة ينعكس على تفاعلها وحرصها واستمتاعها بالقراءة.

- تقرأ المعلمة بصوت واضح مسموع من جميع الأطفال، وليس المطلوب من المعلمة أن تقرأ بصوت عالٍ مزعج مجلجل داخل الصَّف، ولا بصوت خافت يصعب سماعه.كما عليها أن تجعل الأطفال الذين يعانون من مشكلات سمعية أو بصرية قريبين منها، وإن كان عدد الأطفال كبيرًا فقد يكون من المناسب الاستعانة بمكبر صوت.

- تقرأ المعلمة بسرعة مناسبة تسمح للأطفال بمتابعة القصَّة وفهمها، وليس المطلوب البطء الممل الذي يساعد على انصراف الأطفال عن متابعة القصَّة. ومن الأفضل أن تقرأ جملةً جملةً لا كلمةً كلمة.

- توظِّف المعلمة نبرات صوتها وفقًا لمتطلبات الموقف وشخصيات القصَّة،

فصـوت الشيخ العجـوز كبير السـن يختلف عن صوت الشـاب الصغير. وصوت القاضي يختلف عن صوت اللص وصوت الأسد ملك الغابة يختلف عن صوت الثعلب، وهذا يؤكد أن تتدرب المعلمة على قراءة القصَّة وتطلب من الآخرين تقويمها.

- تتوقـف المعلمـة عن القراءة قليلاً تبعًا لأحداث القصَّـة، ولا شك أنَّ شيئًا مـن السكـون من حين لآخـر يسهم في جمع شتـات انتباه الأطفـال أثناء السـرد، كما سيسهم في أخـذ المعلمة شيئًا من الراحـة، وينبغي ألا تطيل هذه الوقفات ولا تكثر المعلمة منها.

- تغـير المعلمة من تعابير وجههـا وفقًا لشخصيات القصَّـة حسب المواقف التـي تمـرُّ عليها؛ فموقـف الفـرح والابتسامة يختلف عـن موقف الحزن ويختلف الخوف.

- توظِّف المعلمة علامات الترقيم توظيفًا سليمًا في قراءتها للقصَّة كالوقوف عند الفاصلة والنقطة، وتوظيف علامة التعجب والاستفهام، فتُظْهِر على قسمـات وجهها التعجب والاستغـراب، كما يَظْهر في نطقهـا الاستفهام؛ فنهايـة الجملـة الاستفهاميـة أو التعجبيـة تختلف عن نهايـة الطلبية أو الخبرية.

- توظِّف المعلمة الصور والرسوم توظيفًا سليمًا في قراءتها للقصِّة، فتعرض على أطفالها بعض الصـور وبعض الرسوم، وتتيح لهم الإمساك بالقصَّة وتداولها بينهم إن لزم الأمر.

- تتواصـل المعلمة بصريًا مـع أطفالها أثناء قـراءة القصَّة، وتحرص على تقسيم نظراتها بـين الأطفال واستخدام التواصل البصري وسيلة رئيسة لجـذب انتباه الأطفال، وبعض المعلمات يكون بصرها مركزًا على القصَّة

وهذا خطأ كبير تقع فيه المعلمة سيكون له الأثر السلبي في متابعة الأطفال القصَّة.

- تتواصل المعلمة حركياً مع أطفالها أثناء قراءة القصَّة، وهذا يتطلب تحريك اليدين والرأس، بل تمثيل بعض المواقف التي تتطلب ذلك بشكل مدروس وغير مبالغ فيه تقوم من مكانها تمشي قليلا، تضع يدها على رأس الطِّفل أو كتفه، كل هذا سيسهم في متابعة الأطفال للقصة.

- تتيح المعلمة لأطفالها التنبؤ بنهاية القصَّة، وقد تتوقف المعلمة قليلًا، وتطلب من الأطفال أن يتوقعوا نهاية للقصة، وقد تتوقف عن القراءة وتخبر أطفالها أنها ستكمل في الجلسة القادمة، فهذا سيجعل الأطفال متحمسين للوصول إلى نهاية القصَّة.

- تشرح المعلمة وتفسر بعض المعلومات الواردة في القصَّة، خاصة التي يتوقع أن تكون عائقًا دون فهم الأطفال ومتابعتهم للقصة، كأسماء الأماكن والمدن أو بعض الألفاظ الغامضة أو أسماء الشخصيات أو الكلمات الغريبة التي يصعب عليهم فهمها، ولا يمنع أن توضح ما هو غامض باللغة القريبة من لهجة الأطفال.

- تقلِّدُ الأصوات والحركات المختلفة إذا كان ذلك يساعد على إضفاء جو حقيقي على القصَّة، كما أنَّ تقليد بعض الأفعال، مثل الطرق على الباب أو الكتابة يساعد على تفاعل الأطفال بصورة أفضل.

مطالب بعد الانتهاء من قراءة القصَّة:

بعد انتهاء المعلمة من قراءة القصَّة على الأطفال يتوقع منها أن تقدِّم عددًا من الأنشطة التي تسهم في تحقيق أهداف قراءة القصص (جابر،١٤٢١ﻫ)، و(المجيدل،١٤٢٥ﻫ،ص٩٩)، و(عبدالباري،٢٠١٠م)، ومنها:

- تناقش مع أطفالها القيـم المتضمَّنة في القصَّة، وفي هذه المناقشة ترسيخ للقيـم الإيجابية وتعزيزهـا، وتنفير من القيم السلبيـة، ومن الأفضل أن تكـون دون تكلف وبصورة غير مباشـرة، وربط هذه القيم بحياة الأطفال ومشكلاتهم.

- تشجِّـعُ الأطفال على طرح أسئلة في موضـوع القصَّة، وحول شخصياتها، وحول مكان القصَّة وزمانها؛ فالأطفال يدفعهم حب الاستطلاع إلى معرفة المزيد عن شخصيات القصَّة، وقد يطرحون أسئلة لا تتوقعها المعلمة.

- تتيح للأطفـال المقارنة بين شخصيتين أو نموذجـين أو رأيين في القصَّة، أو المقارنـة بين ما سمعـه في القصَّة وصور من واقع الحياة أو المقارنة بين تصرف خاطئ وتصرف جيد.

- تتيـح للأطفال استنتـاج الدروس والعبر من القصَّة، ومـا الذي نستفيده من القصَّة في تعاملاتنا اليومية، وتحثهم على المشاركة، وتحدِّد الصواب والخطـأ في تصرف شخصية من شخصيات القصَّـة، وأوجه النقد التي يمكن أن توجه للسلبيات، وكيفية تعديل السلوك الخاطئ.

- تطلـب من أطفالهـا اقتراح عناوين جديـدة للقصة، وذكـر أهم الأفكار التي تضمَّنتها القصَّة. وتجعل الأطفال يوردون بعض الكلمات المرادفة في القصَّة. ويوردون بعض الكلمات المتضادة في القصَّة.

- تطلب من أطفالها أن يعيدوا القصَّة في المنزل على الأم أو الأب أو الإخوة.

- تطلب من بعض الأطفال إعادة القصَّة على زملائه.

- تطرح أسئلة مثيرة للأطفـال ماذا تفعل لو كنت مكان أحد الشخصيات؟ ماذا تقترح؟ بماذا تفسر؟

- تطلب من الأطفال تحديد الشخصيات التي أعجبتهم في القصَّة.
- تشجِّع الأطفال لطرح أسئلة في موضوع القصَّة، وتنصت باهتمام لأسئلتهم وتعليقاتهم.

خاتمة :

تناول هذا الفصل قراءة القصص في رياض الأطفال من حيث الأهمِّية اللُّغوية والمتطلبات التربوية باعتبار القصة أمتع الفنون الأدبية وأقربها إلى نفوس الأطفال، وتطرق الفصل إلى مفهوم قصص الأطفال وأهمية قراءة القصص عليهم وإلى أنواع القصص المقدمة للأطفال مع التأكيد على المتطلبات التربوية لتساعد معلمة الروضة على تحقيق قراءة ناجحة ممتعة محققة لأهدافها؛ تتمثَّل في مطالب اختيار القصة وهذا يتطلب من المعلمة أن تكون ملمةً بمعايير القصَّة الجيدة، وأن تكون على تواصل مع مكتبة الرَّوضة وأمينتها، وأن تكون على تواصل مع المكتبات التجارية والمكتبات العامة. ومطالب قبل قراءة القصَّة كالتدرب على قراءة القصَّة واختيار المكان وتهيئته وتحديد حصة القراءة وتنظيم جلوس الأطفال.

ومطالب أثناء قراءة القصص تتركز في المهارات القرائية كوضوح الصوت وتنغيمه حسب المعنى وتوظِّيف علامات الترقيم توظيفًا سليمًا، وتحقيق التواصل البصري والحركي، وتقليد الأصوات والحركات المختلفة؛ ممَّا يساعد على إضفاء جو حقيقي على القصَّة.ومطالب بعد الانتهاء من قراءة القصَّة؛ تتمثَّل في تقديم الأنشطة التي تسهم في تحقيق أهداف قراءة القصة كمناقشة القيم المتضمَّنة، وتعزيز القيم الإيجابية والتنفير من القيم السلبية، وتشجيع الأطفال على طرح أسئلة في موضوع القصَّة، وحول شخصياتها، وحول مكان القصَّة وزمانها؛ فالأطفال يدفعهم حب الاستطلاع إلى معرفة المزيد عن شخصيات القصَّة، وقد يطرحون أسئلة لا تتوقعها المعلمة.

المراجع

١. أحمد، إيمان عبد الله .(٢٠٠٣م). برنامج لتنمية الإبداع اللُّغوي من خلال قصص الخيال العلمي لدى تلاميذ الصَّف الأول الإعدادي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التَّربية، جامعة المنصورة، المنصورة.

٢. أحمد، سمير عبد الوهاب. (٢٠٠٦م). أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية. عمان، الأردن: دار المسيرة.

٣. أحمد، سمير عبد الوهاب .(٢٠٠٤م). قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية. عمان، الأردن: دار المسيرة.

٤. الجاجي، محمد أديب .(١٤٢٠هـ). أدب الأطفال في المنظور الإسلامي دراسة تقويمية. عمان، الأردن: دار عمار للنشر والتوزيع.

٥. جبريل،جبريل أنور حميدة. (١٤٢٨هـ). فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعدِّدة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات اللُّغوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التَّربية، جامعة الأزهر.

٦. الحصري، بسمة فرغلي عبد الرحيم .(٢٠٠٩م). مواجهة المشكلات السلوكية للأطفال من خلال العلاج بالقراءة . بحث مقدم للمؤتمر القومي الثَّالث عشر لأخصائيي المكتبات والمعلومات في مصر . من ٥ – ٧ يوليو ٢٠٠٩م، تحت عنوان» المكتبة والمجتمع في مصر.

٧. الحيلواني، ياسر.(١٤٢٣ه) .تدريس وتقييم مهارات القراءة. الكويت: مكتبة الفلاح.

٨. دراسة تحليلية لبعض المواقع العربية http://www.google.com.sa/search?hl

٩. الرجوب، عبد الحفيظ سليم. (٢٠٠٦م). أثر استخدام مسرح الدمى في تنمية القراءة الجَهْرِية لدى تلاميذ الصَّف الثَّالث الأساسي في الأردن» رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التَّربية، جامعة اليرموك.

١٠. الروقي، راشد محمد عبود .(١٤٢٩هـ). مستوى تمكُّن الطُّلاب المعلِّمين من مهارات تدريس القراءة في الصُّفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة.

١١. شحاتة، حسن.(١٤١٤هـ). أدب الطِّفل العربي دراسات وبحوث. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٢. شحاتة، حسن. (١٤١٦هـ). قراءات الأطفال. القاهرة الطبعة: الدار المصرية اللبنانية.

١٣. الشنطي، محمد صالح. (١٤٢٤هـ). أدب الأطفال أسسه وتطوره وفنونه. ، حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

١٤. الشيخ، محمد عبد الرؤوف. (١٤١٧هـ). أدب الأطفال وبناء الشخصية منظور إسلامي. الإمارات العربية المتحدة، دبي: دار القلم.

١٥. الظهار، نجاح بنت أحمد عبد الكريم. (١٤٢٤هـ). أدب الطِّفل من منظور إسلامي دراسة تأصيلية تربوية نفسية فنية تحليلية. جدة: دار المحمدي للنشر والتوزيع.

١٦. عبدالحميد، هبة محمد. (٢٠٠٦م). أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٧. عبد العاطي، أسامة غريب. (٢٠٠٩م). صيدلي المعلومات وصيدلي العقاقير الطبية:دورهما في رحلة الشفاء : العلاج بالقراءة في السياق المكتبي. ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر القومي الثَّالث عشر لأخصائي المكتبات و المعلومات في مصر ٤-٦ يوليو٢٠٠٩م تحت عنوان» المكتبة والمجتمع في مصر».

١٨. عطا،إبراهيم محمد. (٢٠١٠م). الحفاظ على المد القرائي. المؤتمر العلمي العاشر ٢١-٢٢ يوليو٢٠١٠م، جامعة عين شمس، القاهرة.

١٩. عليان، أحمد فؤاد. (١٤٢١هـ). المهارات اللُّغوية. الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.

٢٠. عيسى، فوزي . (٢٠٠٧م). أدب الأطفال: الشعر، مسرح الطِّفل، القصَّة. دار الوفاء، مكتبة الإسكندرية.

٢١. عيسوي، صباح عبدالكريك . (١٤٢٥ه) . القصَّة في منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية. ندوة الطفولة المبكرة خصائصها واحتياجاتها.

٢٢. فاخر، لمى ورضا المواضية. (٢٠١٣م) . اتجاهات معلمات رياض الأطفال بالأردن نحو مكتبة الطِّفل مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٣٧) الجزء ١.

٢٣. قطامي، يوسف ورلى الفرا .(٢٠٠٩م). التفكير الإبداعي القصصي للأطفال. عمان: دار المسيرة.

٢٤. قناوي، هدى محمد . (٢٠٠٩م) . الطِّفل وأدب الأطفال. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

٢٥. الكيلاني، نجيب . (١٤٠٦هـ). أدب الأطفال في ضوء الإسلام. بيروت: مؤسسة الرسالة.

٢٦. المجيدل، محمد بن عبد الله. (١٤٢٥هـ). أثر قراءة المعلِّمين القصص على تلاميذ الصَّف الثاني الابتدائي في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة.

رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التَّربية. جامعة الملك سعود،الرياض.

٢٧. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي. (٢٠١٠م). تطوير مستوى التأليف والإبداع في أدب الطِّفل، دليل المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

٢٨. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي. (٢٠٠٩م). ندوة إعداد معلِّمي اللُّغَة العربية ورفع كفاياتهم: دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلِّمي اللُّغَة العربية ورفع كفاياتهم في الدول الأعضاء في ضوء معايير علمية عالمية لتطوير الكفايات المهنية.

٢٩. المشرفي، انشراح إبراهيم . (٢٠٠٤م). أدب الأطفال مدخل للتربية الإبداعية. الإسكندرية: مؤسسة حورس للنشر والتوزيع.

٣٠. مكتب التَّربية العربي لدول الخليج. (١٤٣١هـ).الكفايات الأساسية للمعلِّمين»(اللُّغَة العربية) المملكة العربية السعودية، الرياض.

٣١. مكتب التَّربية العربي لدول الخليج. (١٤٢٣هـ). واقع القراءة الحرة لدى الشباب» الرياض.

٣٢. مكتب التَّربية العربي لدول الخليج .(١٤٢٨هـ) . وثيقة كفايات القراءة والكتابة لنهاية الصَّف السادس الابتدائي، الرياض.

٣٣. النَّصار، صالح بن عبد العزيز. (١٤٢٣هـ). اتجاهات معلِّمي الصُّفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ. مركز بحوث كلية التَّربية، جامعة الملك سعود.

٣٤. النَّصار، محمد بن عبد العزيز. (١٤٢٥هـ). واقع أداء معلِّمي اللُّغَة العربية من المتخصصين وغيرهم في الصُّفوف الأولية. بحث ماجستير غير منشورة.كلية التَّربية. جامعة الملك سعود،الرياض.

الفصل الرابع

التقويم اللغوي في رياض الأطفال
الأساليب والأدوات

د. محمد فؤاد الحوامدة(*)

(*) أستاذ مساعد، قسم التربية الابتدائيّة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن .

مقدّمة:

تعدّ مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل المؤثّرة مستقبلاً في حياة الإنسان، وحياة مجتمعه الذي يعيش فيه فكلّ دعامة وأساس تربويّ سليم يُؤسّس في هذه المرحلة، فللخبرات الاجتماعيّة والحسيّة والحركيّة والإدراكيّة والعقليّة واللغويّة السليمة آثار إيجابيّة في تكوين شخصية الطفل ونموه السوي في مختلف الجوانب عقليًّا وجسديًّا وانفعاليًّا واجتماعيًّا ولغويًّا...

وقد أظهرت كثير من الدراسات أهمية مرحلة رياض الأطفال في بناء النمو اللغويّ لدى الأطفال (الحوامدة وعاشور، ٢٠١٣؛ Share & Blum, 2005) بحيث تمثل التهيئة اللغويّة في رياض الأطفال مفتاح التعلّم الحقيقيّ الذي يبدو أثره الفعّال في بقية المراحل.

فمن الوظائف الأساسيّة لرياض الأطفال تعهد نماء الأطفال بالرعاية تعهدًا حقيقيًّا من خلال تنمية استعدادتهم لتعلّم المهارات اللغويّة وتطويرها. وهذا يتطلب موقفًا أساسيًّا صلبًا من قبل المعلمة ألا وهو أن كلّ الأطفال يستطيعون الوصول إلى مستويات عليا من الاستعداد اللغويّ؛ إذا وفّرنا لهم الظروف والبيئة التعليميّة التعلميّة المناسبة؛ وذلك يمكّنهم من تعلّم اللغة بسهولة في الصفوف الأولى.

من هنا، فإنَّ التغيرات التي حصلت في وظيفة رياض الأطفال أدت إلى تغيّر مماثل في عملية التقويم، أعطت التقويم هُويّته الجديدة في بعض البلدان المتقدّمة، ويمكن تحديدها في أمرين أساسيين: التغييرات البنيويّة (Structur-al)، والتغييرات المفاهيميّة (Conceptual)، فالتغييرات البنيويّة تتعلق بإدماج التقويم في صلب العمليات التعليميّة، وأمّا التغييرات المفاهيميّة فتتعلق بمفهوم التقويم ووظائفه، وأساليبه وأدواته، وغاياته، وما يتفرع عنها من سياسات وأفكار واستراتيجيّات وممارسات (الصيداوي، ٢٠٠٤).

فقـد تطـوَّرت عمليــة التقــويم اللغــويّ (Language Evaluation) في رياض الأطفــال مــن الانتقاء والتصفيــة إلى التنمية والتطوير للمهــارات اللغويّة من خلال فهــم كفايات الطفــل اللغويّة ومصادر تنميتها، والقائمين علــى رعايتها لتعزيز تعلُّم الطفل بكامل العقل والجسد. فغدا الشعار الذي ينبغي أن نضعه نصب أعيننا عندما نقــوم بعملية التقويم اللغــويّ للأطفال: كيف يمكن أن يكون التقــويم وسيلة لإحداث تعلّــم لغويّ أفضل؟ بمعنــى أنه ليس قياسًا للتعلّم Assessment of Learning ولكنه وسيلة لإحداث تعلّم Evaluation for Learning.

مــن هنــا، لا نكتفــي بتعريــف التقــويم (Evaluation, Assessment, etc ..) تعريفًــا حكميًّا يقول: إن التقويم عبارة عن استقصاء قيمة النشاط أو الشيء المراد تقويمــه علــى أساس محكّات مشروحة ومــبرّرة أو الحكم على نوعيتــه، بل تتجاوزه إلى مقاربــات أخرى متعــدّدة تدور حول التقويم الحقيقــيّ أو الواقعيّ (Authentic Evaluation). ولمّــا كان التقويم الحقيقيّ مرتبطًا ارتباطًــا عضويًّا لا انفصام فيه مع التعلّــم والتعليم الحقيقيين؛ ولابدّ أن يتمّ كاستكمــال طبيعيّ لهما (الصيداوي، ٢٠٠٤). لــذا تمّ التركيــز في هــذا الفصل على التقــويم الحقيقــيّ، فالحاجة باتت ماسّــة لتقويم قويم، يبنى على تعليــم سليم ويؤدي إلى تعلّم حقيقيّ قابل للاستمرار والتطوّر.

مفهوم التقويم (Evaluation):

كلمــة التقــويم في اللغة مشتقة مــن الفعل الثلاثي (قَامَ) الــذي أصله (قَوَمَ). وقــد وردت في القرآن الكريم في أكثر من آية وبمعانٍ متعدّدة، منها قوله تعالى(**لَقَدْ خَلَقْنَا الإنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيم**) (سورة التين، آية ٤)، أي في أكمَل تَعديلٍ وأحسنِ صُــورَة. وقوله تعالى (**إنَّ هذَا الْقُـرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْـوَمُ**) (سورة الإسراء، آية ٩)، أيّ للحالــة التــي هــي أَقْوَمُ الحالاتِ وهــي تَوحِيدُ الله وشهــادةُ أن لا إله إلا الله والإيمانُ برُسُله والعمل بطاعته.

ونقول قَوَّمَ السِّلْعة واسْتَقامها: قَدَّرها، وقوّم الشيء فهو قويم أي مستقيم، ورمح قَويمٌ وقَوامٌ قَويمٌ أي مستقيم، والاسْتقامةُ: الاعْتدالُ، يقال: استَقامَ له الأمر. والقَوامُ: العَدْل، وقِوامُ الأمر: نِظامُه وعِماده. والقيمة: ثمن الشيء بالتَّقْويم. ويقال: كم قامت ناقتُك أي كم بلغت؟ (ابن منظور، لسان العرب، مادة: قوم).

أمّا في الاصطلاح فقد تعددت تعريفات مفهوم التقويم (Evaluation) حسب تعدّد برامج التقويم ونماذجه وأغراضه، إلا أنها جميعًا تشير إلى أن عملية التقويم عملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها. ومن هذه التعريفات:

- التقويم: عملية إصدار الحكم على نوعية عمل الأطفال بالارتكاز إلى معايير موضوعة مسبقًا (وزارة التربية والتعليم الأردنيّة، ٢٠٠٦، ٢٦).
- التقويم: العملية التى يُحكَم بها على مدى نجاح العملية التربويّة فى تحقيق الأهداف المنشودة أى معرفة مدى تحقق التغيرات المرغوبة فى سلوك المتعلمين، أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربويّة المراد تحقيقها (الزيود وعليان، ١٩٩٨، ١٣).
- التقويم: عملية إصدار حكم بناءً على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن فكرة أو ظاهرة أو موقف أو سلوك (الحوامدة والعدوان، ٢٠١٢).
- التقويم: عملية مستمرة وشاملة ولا تقف عند مجرد إعطاء درجة أو تقدير وإنما ترتبط بإصدار أحكام على ضوء أهداف أو معايير محدّدة (حبيب، ٢٠٠٢، ٩).
- التقويم: إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقة فعاليته (ملحم، ٢٠١٥، ٤٠).

- التقويم: عملية تفسير البيّنات وإصدار حكم حول تقدّم الطلبة (Moore, 1998, 4).

- التقـويم: بيـان قيمة الشـيء ويستخـدم في المجال العلمـيّ لوصف عملية إصـدار حكم ما من أجـل غرض معين يتعلق بقيمة القـدرات والمعلومات والأفـكار والأعمال والحلـول والطرق والمواد، وذلـك باستخدام المحكات (Criteria) والمستويـات (Standard) والمعايير (Norms) لتقدير مدى كفاية الأشياء والخصائص ودقة فعاليتها (Bloom, 1971).

- التقـويم: مـدى تحقيق البرنامـج لأهدافـه الموضوعة لـه في سياق معين (Context) أو في السيـاق الـذي يحدث فيه، حيـث إن هذا السياق يركز علـى أربعـة أنـواع رئيسـة، هـي: الأداء (Performance)، والمعلومـات المكتسبـة (Information)، ومعرفـة فوائد البرنامـج (To Learn The Benefits)، وتحسـين نواتج البرنامـج (How To Improve It) (Wes-tin, 2005, 25).

نستنتج من التعريفات السابقة أنّ:

- التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليميّة.
- التقـويم عملية تشمل جمـع البيّنات وتدوينها وتبويبهـا وعرضها بصورة قابلة للدراسة.
- التقويم عملية إصدار أحكام واتخاذ القرارات.
- التقويم عملية منظمة وليست عشوائية ولا ارتجالية تتطلب تصميم أدوات التقويم وبناءَها.
- التقويم وسيلة وليس غاية.
- الهدف من التقويم هو التحسين والتطوير بشكل مستمرّ للعملية التعليميّة.
- من أهداف التقويم الكشف عن جوانب التميّز لدى الأطفال والإرتقاء بها وتطويرها، وكذلك جوانب التحسين وعلاجها.

- تتعدّد إستراتيجيات التقويم وأدواته.

من هنا يمكن القول، إنَّ التقويم اللغويّ في رياض الأطفال عملية نظاميّة ترمي إلى تحديد مدى تحقق ونمو مهارات الاستعداد للتعلّم اللغويّ لدى الاطفال، وتحديد نواحي القوة ونواحي التحسين في جوانب الاستعداد اللغويّ جميعًا؛ حتّى يتمّ علاج نواحي الضعف وتعزيز نواحي القوة، فعوضًا عن اختبار الأطفال تحتاج إلى أن تقوِّم أداءَهم اللغويّ في مواقف وسياقات متعددة ومختلفة. فكلمة التقويم بالأصل مشتقّة من الكلمة اللاتينيّة (Assidere) بمعنى: يجلس بجانب (To Sit Down To) فأفضل مساعدة يمكن أن يتلقاها الطفل أن تكون المعلمة تجلس بجانبه، وتعمل جنبًا إلى جنب معه، الأمر الذي يمكّنها من ملاحظة ما يقوم به الطفل بالفعل (Spandel, 2011)، من هنا، فالتقويم تابع للتعليم يرفده ويدعمه، وبالتالي لا يتحكم فيه ولا يسيطر عليه لأسباب انتقائيّة تصفويّة، ويجدر بالمعلمة أن تضع ذلك نصب عينيها، وهذه القضية على بساطتها تعدّ مسألة جوهرية؛ لئلا تتيه في مجاهل التعليم والتقويم؛ ناسية أو غافلة عن مدى حصول التعلّم المنشود لدى الأطفال (الصيداوي، ٢٠٠٤).

العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس:

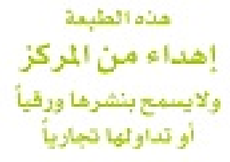
يخلط أو يدمج كثير من الباحثين بين مصطلحي التقويم (Evaluation) والتقييم (Assessment)، ففريق يرى أن التقويم والتقييم مفهومان مختلفان (Moore, 1998)، ويعتقد فريق آخر أن المفهومين يعطيان المعنى ذاته، خاصة إذا كان الحديث يتعلق بتقويم البرامج أو المشروعات أو المناهج، وعلى الرغم من أن المصطلحين يفيدان في بيان قيمة الشيء، فإن كلمة التقويم صحيحة لغويًا، وهي الأكثر انتشارًا في الاستعمال بين الباحثين، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما اعْوجَّ منه.

أمّـا كلمة التقييم تدل على إعطـاء قيمة للشيء فقط، في حين إن كلمة التقويم أعـمّ وأشمل من كلمة التقييم؛ حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لابدّ كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه (علام، ٢٠٠٦). فالتقييم يقتصـر على إصدار الحكم على قيمة الأشيـاء، استنادًا إلى معيار معين (كوافحة، ٢٠٠٣). ويعـرّف التقييـم أيضًا كوسيلة لمتابعة تقـدم الطالب. باستخدام مجموعة متنوعة من الأساليب في سياقات متعددة (Moore, 1998).

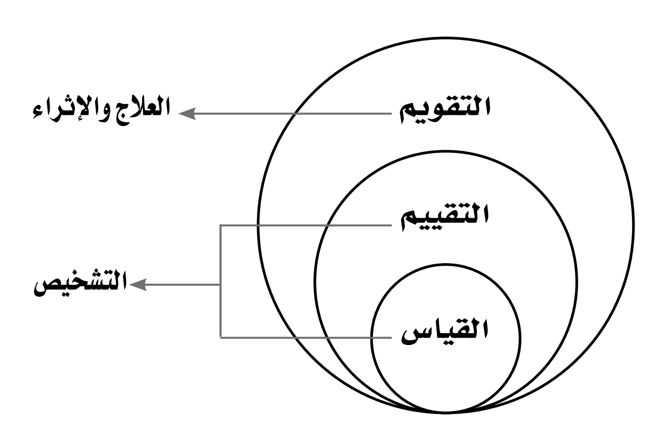
وفي هـذا الفصـل تمّ استخـدام مصطلـح التقـويم بمـا يتناسـب مـع حدود الوظيفـة التي يؤديها، خصوصًا ونحن نتحدث عـن التقويم اللغويّ للأطفال بهدف إتخـاذ القرار مـن أجل التحسـين والتنمية. فبإمكاننـا القول «**نحن نُقيِّـم الطفل لنُقوِّمه**»(We Assess A Child to Evaluation Him/Her).

فإذا كان يراد بيان قيمة أو مستوى تحقق مهارات الاستعداد القرائي والكتابيّ ونمـو مهارتـي الاستماع والمحادثـة فهو تقييـم، وإذا أريد به تصحيـح مسار تنمية مهـارات الاستعـداد اللغويّ لـدى الأطفـال بتعظيم نقـاط القـوة، ومعالجة نقاط التحسـين، ولا أقـول الضعـف؛ لأن الحديث عن الأطفـال يقتضي اختيـار الألفاظ الدقيقـة في التعبير عـن المضمون، فالأطفـال في مرحلة النمو اللغـويّ وأي مستوى يصل إليه الطفل هدف بحدّ ذاته يطمح العاملون مع الأطفال إلى الارتقاء به.

أمّا كلمة القياس (Measurement) فتعرّف لغةً بأنها مشتقّة من الفعل قاسَ أي قدّر، ويقال قاسَ الشيء يقيسه قَيْسًا وقياسًا واقْتاسه وقَيَّسه إذا قدَّره على مثاله، أو ردّ الشـيء إلى نظيره (ابن منظور، لسان العـرب، مادة: قاسَ). وفي الاصطلاح هـو الوصف الكميّ الموضوعيّ للأداء. أمّـا التقويم فهو الحكم الكيفيّ الوصفيّ على الدرجـة ممثـلاً في التقدير النوعيّ للأداء، وهذا الحكـم يفيد في اتخاذ قرار معين بشأن المتعلم الذي حصل على الدرجة أو اقتراح إجراء مناسب له (علام، ٢٠٠٦). فالقيـاس هـو إعطاء قيمة رقميّة تشـير إلى كميّة ما توجـد في الشيء من الخاصة



المُقَاسِة وفق مقاييس مدرّجة (كوافحة، ٢٠٠٣؛ الدوسري، ٢٠٠٠). والشكل الآتي يوضح العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس.



يظهر ممّا سبق أن هناك علاقة عضويّة بين القياس والتقويم، فالقياس ما هو إلا مقدّمة لعملية التقويم، ويهتمّ القياس بوصف السلوك وصفًا كميًّا، أمّا التقويم فإنه يحكم على قيمة هذا السلوك ويصفه وصفًا كميًّا ونوعيًّا، فالتقويم أعم وأشمل من مفهوم القياس، وفي المقابل، يعدّ القياس أكثر موضوعيّة من التقويم، لكنَّه أقلّ منه قيمة من الناحية التربويّة؛ نظرًا لأن معرفة النتائج بدقة وموضوعيّة من غير تقدير لقيمتها لا يعني شيئًا. أمّا إذا فُسِّرت النتائج وقُدِّرت قيمتها في ضوء معايير محدّدة، واتخِذت نتائج هذا التقويم بوصفها أساسًا لمساعدة الأطفال على النمو فإنها تصبح ذات فائدة كبيرة، وهذا ما تقوم به عملية التقويم (العدوان والحوامدة، ٢٠٠٨؛ الدوسري، ٢٠٠٠).

أهداف التقويم اللغويّ في مرحلة رياض الأطفال:

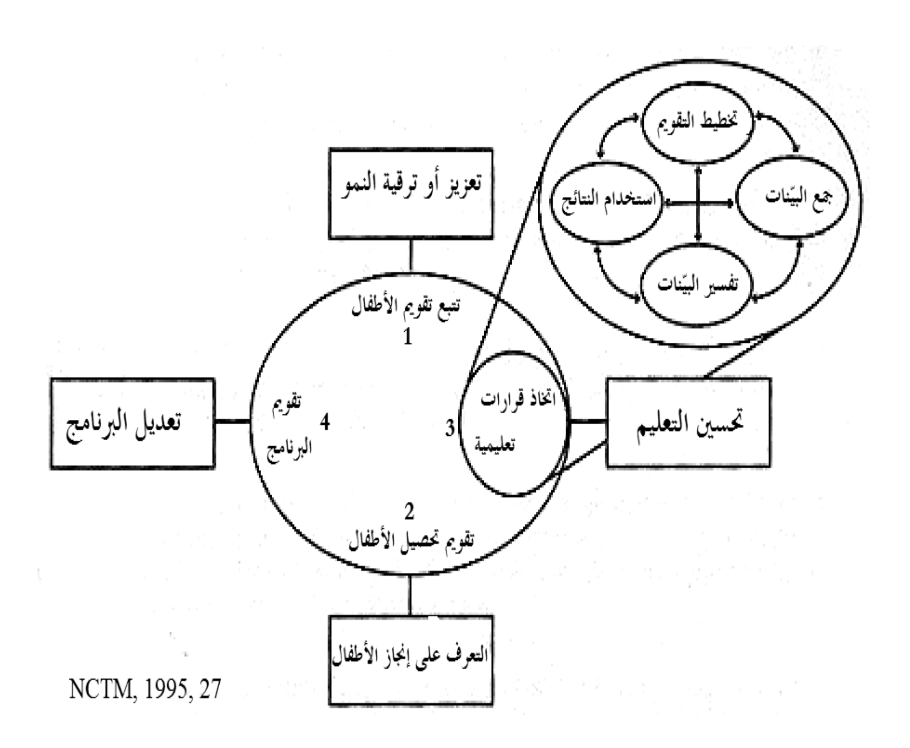
إن التقويم للمهارات اللغويّة (Language Skills) يعدّ أكثر صعوبة منه في تعلّم المواد الدراسيّة الأخرى. فتعليم اللغة وتعلّمها هو في الأساس اكتساب للمهارات

اللغويّة (الاستماع والمحادثة، والقراءة، والكتابة). فتقويم اكتساب المهارات أصعب من تقويم اكتساب المعلومات (Hughes, 2009). ومن جهة أخرى، إن تقويم الأطفال الصغار معقّد للغاية، وليس هناك تقويم واحد أو مقياس واحد من شأنه تلبية جميع أهداف التقويم اللغويّ. فمن أهداف التقويم اللغويّ:

- الكشف عن حاجات الأطفال وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم اللغويّة التي ينبغي أن تراعى في برامج رياض الأطفال؛ لتقديم المعالجة التحسينيّة أو الإثرائيّة الضرورية.
- الحكم على درجة كفاية الاستراتيجيّات والطرائق والأساليب التي تمارسها المعلمة في تنمية مهارات الاستعداد اللغويّ لدى الأطفال.
- توفير بيّنات ضرورية للتنبؤ بمستوى الأداء اللغويّ لدى الأطفال في المستقبل.
- توزيع الأطفال في مجموعات متفاوتة في القدرات والاستعدادات اللغويّة ممّا يؤدي إلى التقليل من المشاكل الناتجة عن الفروق الفرديّة.

أغراض التقويم اللغويّ ووظائفه في مرحلة رياض الأطفال:

إن التطوّر الحاصل في أغراض التقويم تضمن تحولاً عن الرؤية التقليديّة التي اقتصرت على إصدار أحكام تخصّ الأطفال، ومقارنتهم ببعضهم بعضا إلى رؤية أوسع تجعل من التقويم مكونًا أساسيًّا في العملية التعليميّة، تتطلب بيّنات نوعيّة وكميّة لوصف تقدم الأطفال اللغويّ وتقييم أدائهم، ومن ثم اتخاذ القرارات التعليميّة المناسبة، ويلخّص الشكل التالي أربعة أغراض تمثل مجالات أساسيّة لإصلاح الممارسات التقويميّة.



مـن هنا يمكن القـول، إنَّ أهم وظائف التقويم اللغـويّ في رياض الأطفال هي الوظائـف الكشفيـة الإثرائيّة التي تهـدف إلى تقديم المعلومـات الضروريّة للمعلمة والآخرين ذوي العلاقة عن قابلية الأطفال للإفادة من الخبرات اللغويّة التعليميّة.

فالتقـويم اللغـويّ في رياض الأطفال هو تقويم لغـويّ بنائيّ، مـن أجل التعلّم (Evaluation for Learning) ويحـدث في أثنـاء التعلّـم (Formative)، وخـلال التفاعـل بـين المعلمـات والأطفال، من أجـل متابعة نمـو الأطفال اللغـويّ، ومن ثم تقريـر ما يمكن تقديمه من مساعدة لهم، وغالبا يتمّ أكثر من مرة، وليس في نهاية المطـاف. يفهم الأطفال بالضبط إلى أيـن وصلوا، وما هو متوقع منهم، ويتمّ تقديم التغذيـة الراجعـة والمشورة حول كيفيـة تحسين عملهم، وذلك ينعكـس إيجابًا على

دافعية الأطفال نحو التعلّم. ففي التقويم من أجل التعلّم، تستخدم المعلمات التقييم كأداة للبحث والتمحيص (Investigable)؛ لمساعدتهن بشكل واضح عمّا يعرفه الأطفال، وما هي استعداداتهم للتعلّم أو الجوانب التي تحتاج إلى تنمية ورعاية. واتخاذ القرارات بشأن الاستراتيجيّات التعليميّة، والموارد، وأدوات التقويم.

أهمية التقويم اللغويّ في مرحلة رياض الأطفال:

- تبرز أهمية التقويم اللغويّ في رياض الأطفال من أهمية الأهداف والأغراض التي يحققها في تحديد درجة استعدادات الأطفال ومهاراتهم للبدء بالتعلّم اللغويّ، وما مستوى الخبرات السابقة عند الأطفال فيما يتصل بنواتج التعلّم اللغويّة المزمع تنفيذه؟ فالتقويم خطوة أساسيّة ومهمة من أجل التخطيط لمنهاج لغويّ مناسب للأطفال في مرحلة الروضة.
- يدعم التقويم استمرار تعلّم الأطفال من خلال المنهاج المعدّ.
- يحدد التقويم وضع الأطفال النمائيّ وميولهم، ويعطي المعلمة بصيرة عن أنماطهم التعلميّة.
- يعطي التقويم المعلمة فكرة واضحة عن مدى تحقيق المنهاج لأهدافه، أو مدى فاعلية البرنامج والأنشطة في تحقيق الأهداف.
- يعطي التقويم المعلمة فكرة واضحة عن مشكلات مجموعة من الأطفال الذين تتعامل معهم.
- معرفة تقدّم كلّ طفل في المهارات اللغويّة، تلك المعرفة التي تساعد على اتخاذ قرارات أفضل للتخطيط للمنهاج، وعلى تهيئة البيئة وإعدادها، وعلى تحفيز نمو كلّ طفل.
- يساعد التقويم المعلمة على وضع خطة توجيهيّة فرديّة وجماعيّة تساعدها

على التواصل مع الأهل؛ من أجل دعم العلاقة التشاركيّة بين الأهل والمعلمة وصولاً إلى تحقيق الفائدة القصوى للأطفال (الزعبي آخرون، ٢٠٠٧)، فالوالدان وأفراد الأسرة يعدّون أول المعلمين لأطفالهم وأهمهم. لذلك ينبغي على الوالدين وأفراد الأسرة أن يكونوا على وعي تام بمراحل تطوّر اللغة لدى أطفالهم، وأن يعوا كذلك أن بإمكانهم أن يلعبوا دورًا مهمًا في نمو مهارات أبنائهم اللغويّة (Christie, Enz, & Vukelich, 1997, 35).

أدوار التقويم:

للتقويم دوران رئيسان، هما:

أولاً- التقويم التكوينيّ (Formative Evaluation) ويسمى أحيانا التقويم المستمر:

وهو التقويم الذي يرافق العملية التعليميّة التعلميّة من بدايتها حتّى نهايتها، فهو يتمّ في سياق أنشطة التعلّم ويتخلل ألوان النشاط المختلفة؛ بهدف تحديد درجة تقدم الأطفال نحو الأهداف اللغويّة المنشودة أو درجة نمو المهارات الاستقباليّة (Receptive Skills) والمهارات الإرساليّة أو الإنتاجيّة (Productive Skills)؛ بغية تصحيح مسار عملية التعليم وتحسينها من خلال تسجيل ملاحظات وتقديرات لها معنى، وليست مجرد أرقام صماء، تسجّلها المعلمة في المواقف والسياقات المختلفة، لتكون وجهًا من وجوه تقويم أداء الطفل اللغويّ الإجماليّ.

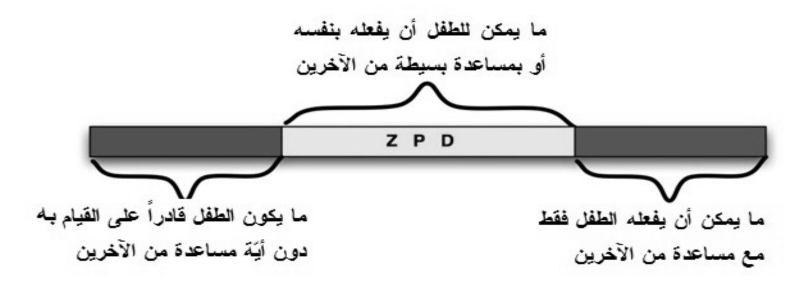
وتحلّل البيّنات كجزء من عملية مساعدة الطفل على التعلّم والكشف عمّا تعلّمه وما حقّقه من مهارات لغويّة أو يسعى إلى تحقيقها؛ وهنا لابدّ من التأكيد أن هذا النوع من التقويم ينبغي أن لا يستخدم لأغراض تصنيفيّة بل من أجل تنمية المهارات اللغويّة وتطويرها. وهنا يصبح بإمكان معظم الأطفال أن يبلغوا المستوى اللغويّ المنشود، إذا استعانوا بمزيدٍ من الوقت والاجتهاد وبمساعدة المعلمة أحيانًا إذا تطلب الأمر ذلك (الحوامدة والعدوان، ٢٠١٢).

فعندمـا نستخدم التقويم التكوينيّ على امتـداد سلسلة من مهام التعلّم، تزيد نسبة الأطفال الذين يبلغون مستوى الإتقان المنشود فقد تصل إلى ٨٠٪ أو حتّى ٩٠٪ أو أكـثر. وفي المقابل، يتضاءل مقدار المساعـدات التصحيحيّة التي تقدّمها المعلمة للأطفـال في مهـام التعلّم المتتالية حتّـى ينحصر الأمر في النهايـة بحالات خاصة وقليلة جدًا (الصيداوي، ٢٠٠٤).

فطبيعـة النمـو اللغـويّ للأطفال في مرحلـة رياض الأطفـال زادت من أهمية اعتماد المعلمات على التقويم التكوينيّ في سياقات حقيقيّة واقعيّة بالنسبة للأطفال، فهو يزيد من اهتمامهم بعملية التعلّم، ومن ثقتهم في قدرتهم على التعلّم، ويجعلهم يستخدمـون مزيدًا مـن الوقت في الانخـراط في الأنشطة، وفي الوقـت نفسه يقدّم التقـويم التكوينـيّ البيّنات للمعلمة عن مستوى التقـدّم الحاصل للأطفال في إتقان المهـارات اللغويّـة، ممّـا يمكّنها مـن اتخـاذ القـرارات الإجرائيّـة التصحيحيّة أو الإثرائيّة اللازمة.

ومـن المهم هنا أيضًا في التقويم اللغويّ للأطفـال الإفادة ممّا قدّمته النظرية الاجتماعيّـة البنائيّة للتعلّـم التي طورها فيجوتسكـي (Vygotsky) على ما يسمى بمنطقة النمو الوشيك، وتسمى أيضًا بالمستوى التعليميّ (Zone of Proximal De-velopment-ZPD)، ويعرّفها فيجوتسكي بأنها ما يكون الطفل قادرًا على القيام به بشـكل تعاوني اليوم، سيكون قادرًا على القيام به بشكل مستقل غدًا، وأنّ الاختلاف بين ما يمكن أن يقوم به الطفل بمفرده وما يمكن أن يقوم به بمساعدة من هم أكبر سنًّـا منـه، وأن منطقة النمو الوشيك هـي المنطقة التي يحصل فيهـا عملية التعلّم وهـذه المنطقة هـي التي تحتاج فيها المعلمة أن تجد الأطفـال لكي تزيد من قدرتهم على التعلّم (Vygotsky, 1987).

ويمكن القول، إنَّ أبحاث فيجوتسكي تطلب إلى المعلمات أن يتمّ تعليم الأطفال وفقًا لمستويات الاستعداد والقدرات لديهم. وقد حذّر فيجوتسكي من وضع الأطفال في مجموعات بحيث يُطلب إليهم أشياء ليسوا مستعدين للقيام بها، حيث إنهم لن يستطيعوا أن يتعلموا من الآخرين بسبب أن خبراتهم التعليميّة ليست في منطقة النمو الوشيك.



فلابدّ من التأكيد أيضًا على أهمية التقويم الفردي من أجل تحديد مستوى التطوّر اللغويّ الفعلي لكلّ طفل (Level of Actual Development)، أو ببساطة أكثر، ما يمتلكه الطفل من مهارات لغويّة بشكل مستقل دون الحاجة إلى تدخّل الآخرين.

فاكتساب المهارات اللغويّة من قبل الأطفال يحدث من خلال التفاعل الاجتماعيّ، الذي يظهر معه الحاجة إلى استخدام اللغة مع الآخرين في مواقف حقيقيّة، فمن أهم مظاهر الأداء اللغويّ عند الأطفال أنهم يتحدثون عمّا يفعلون في الأكل واللعب والجري، ويتحدثون أيضًا عمّا سيفعلونه في المستقبل، فالأطفال يستخدمون خيالهم المفعم بالحيويّة، ويعرفون أن العالم محكوم بقواعد وربّما لا يدركون هذه القواعد إلا أنّهم يعرفون أنّ عليهم الخضوع لها؛ لذا لابدّ من توافر المواقف والسياقات الحقيقيّة الوظيفيّة التي يمارس فيها الأطفال المهارات اللغويّة، وبالتالي ملاحظة أدائهم في تلك المواقف.

ثانيًا- التقويم التلخيصيّ أو الختاميّ (Summative Evaluation):

هو تقويم مقدار التعلّم، ويأتي هذا النوع من التقويم في نهاية الفصل الدراسيّ أو نهاية البرنامج؛ فهو يزوّدنا بأساس لوضع الدرجات أو التقديرات بطريقة عادلة للأطفال، ويمكن أن يزوّدنا ببيّنات يمكن على أساسها إعداد التقارير والشهادات للأطفال (Bailey & Heritage, 2008). ولابدّ هنا من التأكيد أن اعتماد التقويم التلخيصيّ في الحكم على أداء الأطفال اللغويّ في مرحلة الروضة يعبّر عن نظرة تقليديّة جائرة في الحكم على النمو اللغويّ للأطفال؛ لسببين:

- أن النمو اللغويّ في هذه المرحلة يُوصَف بأنّه نمو سريع ومُطّرد من طفل إلى آخر فمرحلة الطفولة تعدّ مرحلة حرجة (Critical Stage) بالنسبة للنمو اللغويّ.

- إن التربية المستديمة في القرن الحادي والعشرين لا تؤمن بأنّ هناك تعلّمًا أو تعليمًا أو تقويمًا ختاميًّا أو نهائيًّا. فالتعلّم اللغويّ عملية نشطة ومستمرة، وعملية تحتاج لوقت، فالتعلّم لا يحدث بشكلٍ آني مباشر بل هو نشاط لغويّ اجتماعيّ يحتاج الطفل فيه إلى إعادة التأكيد على أفكار معينة وتأمّل المعاني الجديدة واستخدامها في مواقف حياتيّة متنوّعة.

الأطر المرجعيّة للتقويم اللغويّ في مرحلة رياض الأطفال التي تعتمد عليها أحكام التقويم:

تزودنا عملية التقويم اللغويّ للأطفال بكثير من البيّنات عن تقدمهم اللغويّ، والسؤال المهم كيف يمكن تفسير هذه البيّنات؟ أو ما الأطار المرجعيّ الذي يمكن استخدامه في تفسير البيّنات؟ لكي نتمكن من إصدار الأحكام بموضوعيّة.

ومع أن من الشائع تصنيف أدوات التقويم على أساس تنوع الأطر المرجعيّة (محكية المرجع، معياريّة المرجع...) فيندر أن نجد في أدبيات القياس والتقويم

تحديدًا لمفهوم الإطار المرجعيّ، الذي هو أساس معياريّ للمقارنة والحكم. أمَّا كلمة إطار (Framework) فإنها تستعمل بمعنى المدى الذي تمتد فيه صفة معينة من حيث درجات امتلاكها وتنوعاتها، أو مجموعة العناصر التي يشتمل عليها موضوع معين (ملكاوي، ٢٠١٠). من هنا، فالإطار المرجعيّ يشكل أساسًا للتصنيف والمقارنة والحكم، حيث تشير أدبيات التقويم إلى اتجاهين رئيسين في تحديد الأطر المرجعيّة للتقويم حسب طريقة تفسير النتائج، هما:

- **المعيار السيكومتريّ**: وهو معيار جماعيّ المرجع (Norm Referenced)، حيث يقارن أداء الأطفال اللغويّ المقيس بأداء مجموعته المعياريّة؛ كأن تقارن مستوى الاستعداد للقراءة لدى طفل في مهارة الإدراك البصريّ على اختبار لقياس ذلك على أنه أعلى من (٨٥٪) من مجموعة الأطفال في صفّه؛ أو أن تقول علامة الطفل على المقياس أعلى من متوسط علامات صفّه.

- **المعيار الأديومتريّ (التفريديّ)**: وهو معيار فرديّ أو محكي المرجع (Criterion Referenced)، حيث يقارن أداء الطفل المقيس بمستوى معين يتم تحديده بصرف النظر عن أداء مجموعته، أو في ضوء المحكات الموضوعيّة والمقصودة؛ كأن تقول إن مستوى الاستعداد للقراءة لدى طفل في مهارات الإدراك البصريّ بلغ (٨٠٪) من المهارات اللازمة لتمكن الطفل من القراءة.

وبالرغم من ذلك فإنّ التقويم اللغويّ للأطفال يتّجه إلى التوسع في استخدام المعيار الأديومتري (التفريدي) محكي المرجع (Criterion Referenced) (Tan-ner, 2001)، الأمر الذي يدعونا للتأكيد مرة أخرى على أهمية اعتماد التقويم التكوينيّ في تقويم الأداء اللغويّ للأطفال، وأن يرتبط التقويم بإتقان المهارات اللغويّة في ضوء محكات ومؤشرات نمائيّة تتناسب والمرحلة العمرية للأطفال،

دون الارتباط بمُهَل زمنيّة تقليديّة أسبوع أو شهر... ومن أجل تفعيل هذا المدخل في التقويم اللغويّ للأطفال في مرحلة الروضة، لابدّ من استخدام استراتيجيّات وأدوات التقويم الواقعيّ المختلفة.

أسس ومبادئ التقويم اللغويّ في رياض الأطفال:

تستند عملية التقويم اللغويّ في رياض الأطفال إلى مجموعة من الأسس والمبادئ المتعلقة بخصائص اللغة وطبيعتها، التي ينبغي على المعلمة أن تعيها؛ لضمان إجراء عملية التقويم اللغوي بشكل صحيح، وبالتالي الحصول على بيّنات أكثر دقّة وموضوعيّة، ومن هذه الأسس والمبادىء:

- اللغة كلّ متكامل تعني أنَّ مهارات اللغة العربيّة جميعًا، ينبغي أن تعلّم كلّها في سياق واحد وتخضع لتقويم مشترك، فالأهداف الأساسيّة للتعلّم اللغويّ في رياض الأطفال اكتساب المهارة اللغويّة (المهارات الاستقباليّة والإنتاجيّة) (الحوامدة وعاشور، ٢٠٠٩).

- يعدّ التعلّم اللغويّ حدثًا نفسيًّا معقدًا ينجم عن عوامل مختلفة فسيولوجية واجتماعيّة ونفسيّة. ولما كان تعلّم اللغة العربيّة لا يتحقق إلا بإتقان مهاراتها الأربعة (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)، فلابدّ من الوقوف على مدى اكتساب الطفل لهذه المهارات أو درجة استعداده لتعلّمها. فتلك المهارات تتكامل مع بعضها، وبالتالي، فإنّ على المعلمة أن يكون تقويمها للأطفال شاملاً لكلّ جانب من هذه المهارات، فلا تهمل جانبًا أو تتركه دون تقويم، وأن يُراعى السياق النفسيّ والاجتماعيّ للطفل في أثناء تقويمه اللغويّ.

- القراءة والكتابة عمليتان متلازمتان، تؤثر إحداهما في الأخرى وتقدّم الطفل في إحداهما وسيله لتقدمه في الأخرى؛ لذا نجد أن معظم

الدراسات اللغويّة أشارت إلى طرائق تعلّم القراءة والكتابة معًا، فليس هناك طريقة مفردة لتعلّم القراءة أو الكتابة (Share & Blum, 2005). كما يؤكد بعض التربويين أن أيّة عملية قرائيّة أو تفكيريّة راقية لابدّ أن تتمّ في إطار كتابيّ، ويرى آخرون أن استخدام الأطفال لنشاطات كتابيّة خلال ممارستهم النشاط اللغويّ هو مؤشر دال على أنّهم قرّاء جيدون.

- مهارتا (الاستماع والتحدث) هما الوسيلتان الأساسيّتان للتعلّم في السنوات الأولى، وإتقان مهارات التحدث أو اللغة الشفويّة هو المدخل المنطقيّ لتعلّم بقية المهارات اللغويّة الأخرى كالقراءة والكتابة وإتقانها، والرافد الأساسيّ لتنمية الثروة اللغويّة كمًا ونوعًا لدى التلاميذ فيما بعد.
- بيان المواقف العملية التي تُسْتَخْدَمُ مهارات اللغة فيها بشكل وظيفيّ متكامل، يبرز من خلالها الهدف الموحد والمهمة الأساسيّة في الأداء اللغويّ في الحياة الإنسانيّة بشكل عام، فذلك أضمن لسرعة التعلّم وأقدر على تنمية إدراك المتعلّم لوظيفة كلّ فنّ لغويّ (طعيمة، ١٩٩٨)، وبالتالي ينبغي تقويم تلك المهارات في المواقف العملية التي تُسْتَخْدَمُ مهارات اللغة فيها بشكل وظيفيّ متكامل، ولا يتحقق ذلك إلا باستخدام استراتيجيّات وأدوات التقويم الواقعيّ.
- ينبغي تقويم (المهارات الاستقباليّة والإنتاجيّة) باستخدام استراتيجيّات وأدوات التقويم الواقعيّ للكشف عن القدرات الخاصة لكلّ طفل، على أن الأمر الجدير بالذكر أن تدرك المعلمة أنّ عملية التقويم ليست هدفًا في حدّ ذاتها، وإنّما هي وسيلة لكشف مناحي التحسين والتنمية عند الأطفال في تعلّم هذه المهارات؛ بقصد معالجتها، والوقوف على جوانب القوة والتمييز لتعزيزها وتنميتها.

- مـن أفضـل الطرائق لتقويم الأطفـال استخـدام الأساليـب الطبيعيّة أو الأصيلـة في مهام الحياة الحقيقيّـة (Real-life)، وملاحظة الأطفال في بيئـات طبيعيّة، فدرجات التقـويم كلّ يوم تميل إلى أن تكون انعكاسا أكثر دقـة عن قدراتهـم. ومن الأفضل أن يتمّ ملاحظـة الطفل في بيئة الروضة مـن قبل الأشخاص الذين اعتاد على رؤيتهم. فالأطفال عندما يُطلب إليهم تنفيـذ مهمة جديـدة، والتفاعـل مع شخصـ غريب (غير مألـوف في بيئة الروضـة اليوميّـة) غالبًا مـا يتفاعلون بطريقـة غير طبيعيّـة أو مصطنعة وبالتالي لا تعبّر عن استجاباتهـم الحقيقيّة (Scott-Little & Niemeyer, 2001).

- تقـويم المهارات اللغويّة للطفل يعنـي رصد درجة امتلاكه لها أو استعداده لتعلّمها، وفقـًا لمعايير ومحكات معينة، أي **مقارنـة أداء الطفل مع نفسه** (Intra-Child Comparison) وليـس مقارنـة قدراتـه واستعداداتـه بقدرات واستعدادات زملائه، وهـذا يتطلب أن تتمّ عملية التقويم اللغويّ بشكل فرديّ لكلّ طفـل في رياض الأطفال على حدة، وجمع المعلومات من أكثر من مصدر واحد، وبأكثر من استراتيجيّة وأداة (تنويع استراتيجيّات التقـويم وأدواته)، والاستعانـة فى ذلك بأجهزة التسجيـل والفيديو وكلّ الإمكانات المتاحة.

- ينبغـي الحذر عند استخـدام اختبارات موحَّدة بالقلـم والورق (Pencil and Paper Standardized Tests) مـع أطفـال الروضة (Scott-Little & Niemeyer, 2001)، بـل ينبغي استخدام كتابات الأطفال ورسوماتهم كمؤشر على تطوّر أو تفتّح مهارة الكتابة لديهم (Emergent Literacy).

- التقـويم اللغـويّ عملية ناميـة ومستمرة، تتـمّ أكثر من مـرة وعلى مدى فـترات مختلفة من الوقت؛ لإعطـاء الطفل عدّة فرصـ لإظهار المهارات

اللغويّة التي أتقنها أو التي يخطو باتجاه إتقانها، ممّا يمكّن المعلمة من تكوين صورة شاملة أكثر مصداقيّة عن مهارات الطفل اللغويّة وقدراته واستعداداته.

- ينبغي تعقّب التغييرات في النمو اللغويّ للأطفال مع مرور الوقت، وبالتالي توفير البيّنات التي يمكن استخدامها لتقويم البرنامج وتحسينه وتطويره. الأمر الذي يدعو للقول إذا كان الغرض هنا من التقويم اللغويّ للأطفال هو جمع بيّنات لتقويم فعالية البرنامج، يجب أن تكون تلك البيّنات واحدة من عدّة أنواع من البيّنات التي يتمّ جمعها (Scott-Little & Niemeyer, 2001).

- الأطفال جميعًا قادرون على التعلّم اللغويّ إذا تمّ تحضيرهم بشكل مناسب وتوفّرت البيئة التعليميّة التعلميّة المناسبة، فعند تقويم المعلمة اللغويّ للأطفال ينبغي أن تضع نصب عينيها أن عملية التقويم وظيفتها الأساسيّة تحسين تعلّم الأطفال، فينبغي على المعلمة ترجمة البيّنات التي تحصل عليها باستخدام الاستراتيجيّات وأدوات التقويم اللغويّ المختلفة إلى خطة عمل تهدف إلى تنمية قدراتهم واستعداداتهم لتعلّم المهارات اللغويّة.

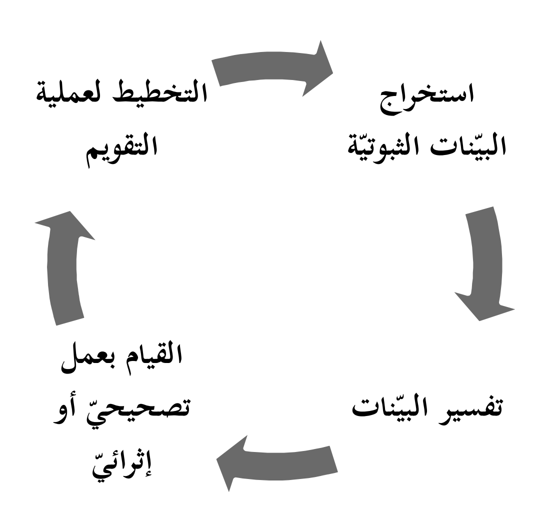
- إيجاد الحافز الإيجابيّ للنجاح والتقدّم بحيث يكون الدافع للتعلّم والذهاب إلى رياض الأطفال هو الرغبة في النجاح وليس الخوف من الفشل يعد أمرًا مهمًا جدًا. فالتقويم عملية إنسانيّة، وينبغي تَجْنِيب الأطفال الآثار النفسيّة الناتجة عن التركيز على التنافس، والشعور بأن درجات أدوات التقويم هي الهدف من التعليم.

- تصميم أدوات التقويم اللغويّ لأغراض محدّدة وينبغي ألا تُستخدَم إلا للغرض الذي صممت من أجله؛ نظرًا لصعوبة تقويم الأطفال والقيود

المفروضــة على معظم أدوات القياس، فمن النــادر أن تجد أداة يمكن أن تحقــق أكثر مــن غرض واحد، خاصــة أن البيّنات تحتــاج إلى إثبات أنها على درجة عالية من الموضوعيّة والصدق والثبات (Scott-Little & Nie-meyer, 2001).

- ينبغي أن تتمتع أدوات التقويم اللغويّ بالصدق والثبات والموضوعيّة. ومن الجديــر بالذكر هنــا أنه من الصعب تحديــد درجة عالية مــن الموثوقية (الصــدق والثبــات والموضوعيّة)، عنــد الحديث عن صلاحيــة التدابير والإجــراءات التقويميّة التي تستخــدم مع الأطفال تحت ســنّ السادسة، لذلك فإن الموثوقيّة والصلاحيّة هي من القضايا الحرجة لتقويم الأطفال في رياض الأطفال (Scott-Little & Niemeyer, 2001).
- الأســاس الأول والأكــثر أهمية مــن أي عملية تقويم هــو الإنصاف (fair-ness). فــإذا كان التقويم عادلاً، فإن ذلك يزيد من صدق وثبات التقويم (Tanner, 2001).
- المحافظة على سريّة البيّنات التي يتمّ جمعها خلال عملية التقويم اللغويّ للطفــل، وأن تحفظ في مكان آمن بحيــث لا تنشر هذه البيّنات التقويميّة، وأن تناقش مع أولياء الأمور.
- اعتمــاد استراتيجيّة تبــادل المعلومــات (Exchange of Information) وإشــراك وليّ الأمر في عملية التقويم وذلك مــن خلال تزويده بمعلومات عــن المهــارات المطلــوب إتقانها وعــن الصعوبــات التي تعترض الطفل وتوضيــح دوره في كيفية التغلب عليها. بالإضافــة إلى أن هناك كثيرًا من المعلومــات التــي تحتاجها المعلمة لا يمكــن الحصول عليهــا إلا من خلال مساعدة الوالدين.

دورة القياس والتقييم والتقويم:



يظهر من الرسم التوضيحيّ أنّ عملية القياس والتقييم والتقويم لأداء الطفل اللغويّ تعمل في دائرة واحدة متكاملة ومترابطة منطقيًّا، وهي كما يلي:

الخطوة الأولى: التخطيط لعملية التقويم:

أصبح التخطيط جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليميّة ويعدّ مهارة أساسيّة من المهارات التي لابدّ لمعلمة رياض الأطفال من أن تمتلكها، حتّى تستطيع القيام بعملها بفاعليّة، ورؤية جميع عناصر العملية التعليميّة التعلميّة، وما يقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة وأساليب تعليميّة وأنشطة مرافقة وما يتبعها من أساليب التقويم المختلفة في وقت واحد. فالتقويم الجيد يحتاج إلى تخطيط جيد يحدّد متى وكيف يتمّ جمع البيّنات عن أداء الأطفال اللغوي؛ ولأن عملية التقويم هي عملية دائريّة ديناميكيّة كما يتّضح من الشكل السابق فإن خطة التقويم تراجع وتعدّل باستمرار في ضوء تحليل نتائج التقويم.

الخطوة الثانية: استخراج البيّنات الثبوتيّة:

البيّنة الثبوتيّة هي إنتاج أو أداء لغويّ يقوم به الأطفال في سياق معين، وفي وقت معين. وهي على نوعين:

النوع العمديّ أو الغرضيّة (Purposive): وهي المهمات اللغويّة (شفويّة أو كتابيّة) التي تطلبها المعلمة وعلى الأطفال القيام بها، وهنا تواجه المعلمة في رياض الأطفال مشكلة الإفصاح (Disclosure) عن الخبرة والمهارة من قبل الأطفال لأسباب كثيرة في مقدّمتها الأسباب الانفعاليّة والعقليّة المتعلقة خصوصًا بالتركيز والانتباه.

النوع العفويّ أو العرضيّة (Incidental): وهي البيّنة الطبيعيّة المستمرة، والتي تصدر عن الأطفال عندما يختارون من تلقاء أنفسهم استخدام قدرة أو مهارة في سياق معين أو في عدّة سياقات، وهنا قد تواجه المعلمة في رياض الأطفال مشكلة ضمان حصول ذلك في وقت معين، وقد يطول بها الزمن حتّى تحصل وهذه المشكلة قد تحلّ من خلال ملف أعمال الطفل (Portfolio).

الخطوة الثالثة: تفسير البيّنات:

لا تعطي البيّنة معلومات عن مستوى الطفل اللغويّ إلا بعد أن يتمّ تأويلها (In-terpretation) مع العلم أن البيّنة ذاتها يمكن أن يكون لها تأويلات مختلفة تخدم أغراضًا متباينة، ولكن هذه التأويلات ليست سوى وسائل من أجل غايات معينة وليست هي الغايات.

الخطوة الرابعة: القيام بعمل تصحيحيّ أو إثرائيّ:

إذا لم يحصل أي فعل أو إجراء من قبل المعلمة كنتيجة للتقويم، فلا داعي للقيام بذلك التقويم، من هنا، لابدّ من أن تستخدم البيّنات الناتجة عن عملية التقويم وبعد تأويلها في معالجة أو رأب الصدع بين الأداء القائم للطفل والأداء

اللغويّ المنشود، وهنا لابدّ من أن تحدد البيّنات المُفسَّرة وصفةً (Prescription) تحدّد ما يجب القيام به لإغلاق الفجوة، ولدى محاولة إغلاق الفجوة نحصل على بيّنات جديدة نعاود تأويلها ونتخذ أفعالاً تصحيحيّة أو إثرائيّة بشأنها فنعاود التعليم والتقويم وتتكرر دورة التعليم والتقويم حتّى يحقق الأطفال المستوى اللغويّ المنشود. وهذا ما يجعل عملية التقويم تكوينيّة (Formative) أو وسيلة لإحداث التعلّم (Evaluation for Learning) (الصيداوي، ٢٠٠٤؛ Wiliam & Black, 1996).

استراتيجيّات التقويم اللغويّ وأدواته في رياض الأطفال:

إن توجّه كثير من الأنظمة التعليميّة عالميًّا نحو المدرسة المعرفيّة، وما صاحبه من تطوّر في استراتيجيّات التعلّم والتعليم، اقتضى من المعلمين، تحولاً جذريًّا في نظرتهم لعملية تقويم تعلّم الطلبة وتعليمهم، التي كانت تُعنى فقط بما اختزنه المتعلم في ذهنه من معلومات محدّدة لم تعد تتلاءَم مع متطلبات هذا العصر، بكلّ ما يميزه من تطوّر معرفيّ وتكنولوجيّ (وزارة التربية والتعليم الأردنيّة، ٢٠٠٦).

الأمر الذي يقتضي استخدام استراتيجيّات وأدوات جديدة في تقويم تعلّم الأطفال وتعليمهم، تركز على ما يجري داخل عقل الطفل من عمليات عقليّة، وتهتم بعمليات التفكير وتقويم ما يتعلق بمهارات الطفل الحياتيّة الحقيقيّة، فغالبًا ما انتُقِدَ التقويم التقليديّ بسبب الانقطاع بين مجموعة المهارات التي تعلّم في الفصول الدراسية، وما يواجه الأطفال في «العالم الحقيقيّ» (Prestidge & Glaser, 2000).

فالتقويم الحقيقيّ هو الذي يحقق شروط التعليم الحقيقيّ (Authentic Education)، الذي يقوم على أساس الأداء والواقع؛ فعملية التعلّم والتعليم تنطوي على مستويات متعددة من العلاقات بين المعرفة والتفاعل الاجتماعيّ؛ لضمان أنَّ ما يتمّ قياسه هو التعلّم المقصود (Campbell, 2000).

ووفقًا للرابطة الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC) ينبغي عند تقويم الأطفال أن يُؤخذ بالاعتبار سنّهم، ونموّهم، وخبراتهم، وأن يعتمد

تقـويم الأطفال بشكل كبير علـى نتائج الملاحظات لنموهـم، وملاحظات تفصيليّة لتصرفاتهـم وسلوكهـم واستجابتهم، ومجموعـات العمل التمثيلـيّ لأداء الأطفال خـلال الأنشطة الحقيقيّة في رياض الأطفـال (Bredekamp & Copple, 1997, 21). ويؤكـد جرونلانـد (Gronlund, 2001) ضـرورة أن يتمّ تقـويم الأطفال من خـلال الملاحظة، والسجـلات القصصيّة، وعينات من أعمالهـم، وأن تكون عملية التقويم مستمرة لكلّ طفل؛ لذا تبّنت كثير من الأنظمة التربويّة عالميًّا استراتيجيات وأدوات تقويميّة جديدة، سمّيت باستراتيجيّات التقويم الواقعيّ أو الحقيقيّ.

التقويم الواقعيّ أو الأصيل (Authentic Evaluation):

نظـرًا لحداثـة مفهوم التقـويم الواقعيّ أو الحقيقـيّ أو الأصيـل؛ فقد تعددت المصطلحـات التـي تشير إليه، فمـن خلال الرجـوع إلى أدبيات القيـاس والتقويم التربـويّ نلحَـظُ كثيرًا مـن المصطلحـات، أو المفاهيم المرادفة لهـذا المفهوم، مثل: التقييـم البديـل Alternative Evaluation، والتقـويم القائم علـى الأداء Performance-based Evaluation ، التقييـم بملفـات التعلّـم Portfolio Evaluation، المعرض Evaluation Exhibition وغيرها، إلا أن مفهوم التقويم الواقعيّ أو الأصيل أكثر هذه المفاهيم شيوعًا، وأكثرها عمومية.

فالتقويم الواقعيّ أو الأصيل: هو أسلوب يقيس أداء المتعلم في مهمات ذات معنى أقرب ما تكون من مواقف الحياة الواقعيّة (مندور، ٢٠٠٦، ٢٧٦). وأن التقويم يكون أصيلاً أو واقعيًّا إذا قام المتعلمون بأداء مهام مفيدة وذات معنى ودلالة، وهذه المهام التقويميّـة تكون مماثلة لأنشطـة التعلّم وليست اختبـارات تقليديّة (علام، ٢٠٠٤، ٣٤). كمـا يعرّف بأنه التقـويم الذي يعتمد على أدوات قياس أصيلة ذات مصداقيّة وموثوقيّـة (Credibility)، واختبـارات تقيـس قدرات تفكير عليـا بالنسبة لمواقف حقيقيّـة وواقعيّة، وليـس مجرد قياس قدرات تذكر وحفظ وحـلّ مسائل ومشكلات روتينيّة مُقولبة ومكرّرة (عبيد، ٢٠٠٤، ٣٠٠).

ويعرّف بأنه التقويم الفعلي للأداء؛ لأننا بذلك نعلم إذا ما كان الأطفال قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف الحياة المدرسية التي تقترب كثيرًا من مواقف الحياة الفعلية، وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة (Wiggins, 1998, 24).

ويشير هنسون وإيلر (Henson & Eiller, 1999, 491) أن التقويم الحقيقيّ يُهيّئ الأطفال للحياة، فهو واقعيّ؛ لأنه يتطلب من الطالب إنجاز مهام لها معنى ويحتاجها فى حياته الواقعيّة. ويؤكد فيتش (Fitch, 2007) أن استخدام أساليب التقويم الأصيل يساهم في تحسين أداء الأطفال.

كما أن استخدام هذا التقويم الحديث من شأنه أن يساهم في تحقيق كلّ طفل لمحكات الأداء المطلوبة وتوفير التغذية الراجعة الفورية. وأن العمليات العقليّة ومهارات الاكتشاف والتقصي غايات يجب رعايتها عند الأطفال والتأكد من اكتسابهم لها. إضافة إلى أنه يؤكد على أن إنجازات الأطفال هي مادة التقويم الواقعيّ وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها. كما أنه يهتمّ بمراعاة الفروق الفردية بين الأطفال في قدراتهم وأنماط تعلمهم (وزارة التربية والتعليم الأردنيّة، ٢٠٠٦).

في حين أكّد كلّ من موريس (Morris, 2001) ونكامورا (Nakamura, 2002) بأن استخدامها يساهم في خلق دافعية لدى الطلبة ويشجعهم على تطوير أدائهم، بالإضافة أنه يؤدي إلى زيادة مشاركة الأطفال وجعل التعلّم أكثر أهمية.

ويعدّ التقويم الواقعيّ أو الأصيل مناسبًا ومهمًا في التقويم اللغويّ للأطفال، فتعلّم اللغة يتضمن جانبين: الجانب الشخصيّ والجانب الاجتماعيّ؛ فالأول ينبثق من داخل الطفل ويتشكّل بحسب حاجته للتواصل مع الآخرين، والثاني مكتسب من المجتمع الذي يعيش فيه الطفل ويتشكّل بحسب معايير هذا المجتمع، فاللغة تُكتسب

عندما يتعلّمها الأطفال من خلال سياق الحديث الحقيقيّ وأثناء القراءة والكتابة (Goodman, 2006).

وقد أظهر المجلس الوطني للبحوث في واشنطن أن (٧٠٪) من النمو اللغويّ لدى الأطفال يأتي نتيجة تفاعلهم مع الكبار (National Research Council and Institute of Medicine, 2000)، وأن سماع الطفل كلام الآخرين (اللغة الشفويّة) أو رؤيته للمواد المطبوعة (اللغة المكتوبة) يكون باعثًا على التفكير الذي يتبعه التعبير الشفويّ عن الأفكار، فضلاً عن توسيع مداركه وتصوراته للعالم المحيط به.

أسس ومبادئ التقويم الواقعيّ أو الأصيل:

بالإضافة إلى أسس ومبادئ التقويم اللغويّ في رياض الأطفال، التي تمّ الإشارة لها سابقًا في هذا الفصل، يقوم التقويم الواقعيّ على عدد من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها أيضًا عند التطبيق، ومن أبرزها:

- التقويم الواقعيّ هو تقويم يهتم بجوهر عملية التعلّم ومدى امتلاك الأطفال للمهارات المنشودة بهدف مساعدتهم جميعًا على التعلّم في ضوء محكات أداء مطلوبة.

- العمليات العقليّة ومهارات الاكتشاف يجب مراعاتها عند الأطفال وذلك بإشغالهم بنشاطات تستدعي حلّ المشكلات وبلورة الأحكام واتخاذ قرارات تتناسب ومستوى نضجهم.

- التقويم الواقعيّ يقتضي أن تكون المشكلات والمهام أو الأعمال المطروحة واقعيّة وذات صلة بشؤون الحياة العملية التي يعيشها الطفل في حياته اليومية.

- إنجازات الأطفال هي مادة التقويم الواقعيّ وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها، ويقتضي ذلك أن يكون التقويم الواقعيّ متعدد الوجوه والميادين متنوعًا في أساليبه وأدواته.

- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال في قدراتهم وأنماط تعلّمهم وخلفياتهم وذلك من خلال تفريد نشاطات التقويم التي يتمّ من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كلّ طفل.

- التقويم الواقعيّ يقتضي تجنب المقارنات بين الأطفال والتي تعتمد أصلا على معايير أداء الجماعة والتي لا مكان فيها للتقويم الواقعيّ (وزارة التربية والتعليم الأردنيّة، ٢٠٠٦؛ العبسي، ٢٠١٠).

خصائص التقويم الواقعيّ أو الأصيل ومميزاته:

- يقوم على السياقات الحقيقيّة للتعلّم، كما أنه يعكس طريقة استخدام المعرفة والمهارات في العالم الحقيقيّ.

- يجعل الطفل أكثر إيجابية في أنشطة التعلّم.

- يمارس فيه الأطفال أنشطة وأعمالاً ذات معنى وقيمة، ترتبط بحياتهم الواقعيّة.

- يصاحب عملية التعلّم والتعليم في جميع مراحلها، بحيث تبدأ مع بداية البرنامج التعليميّ وتستمر باستمرار فعالياته.

- يحكم على أداء الطفل ومدى نجاحه في إنجاز المهام التعليميّة المحدّدة له، وتحقيق النواتج التعليميّة المتوقعة منه في إطار مجموعة من المعايير الموضوعيّة التي تمثل مستويات الأداء المقبول.

- يعتمد على التعاون، ويؤصّل روح العمل في فريق؛ فهو يشرك الطفل وولي أمره في عمليات التقويم ممّا يجعل الجميع يتقبل النتائج بموضوعيّة.

- يوفّر للمعلمات والإدارة والأطفال التغذية الراجعة الفوريّة والفرص التي باستطاعتهم استخدامها لمرجعة أدائهم بالنسبة للأعمال التي يقومون بها.

- يقوم على مهمات أصيلة؛ تعلّم الأطفال الأعمال التي تواجه الكبار في مجال عملهم.

- تحقيق صدق معايير التقويم عن طريق المحاكاة لقدرات الطفل في أوضاع حقيقيّة (Wiggins, 1998).

استراتيجيّات التقويم الواقعيّ وأدواته في رياض الأطفال:

أولاً- استراتيجيّة التقويم اللغويّ المعتمد على الأداء (Performance-based Evaluation):

تتيح هذه الاستراتيجيّة للطفل القيام بتوضيح تعلّمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتيّة حقيقيّة، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقيّة، أو قيامه بعروض عمليّة يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتاجات التعليميّة المراد إنجازها (وزارة التربية والتعليم الأردنيّة، ٢٠٠٦؛ Adams & Hsu, 1998). ويندرج تحت هذه الاستراتيجيّة عدد من الفعاليات التي يمكن أن تعدّ مثالاً ملائمًا لتطبيق هذه الاستراتيجيّة في التقويم اللغويّ للأطفال:

- التقديم (Presentation): عرض مخطط له ومنظم، يقوم به الطفل، أو مجموعة من الأطفال لموضوع محدّد، وفي موعد محدّد، لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محدّدة؛ كأن يقدّم الطفل شرحًا عن الأعمال التي قام بها هو ومجموعته في الاحتفال بيوم الشجرة مدعّمًا ذلك بالصور والرسومات...

- العرض التوضيحيّ (Demonstration): عرض شفوي أو عملي يقوم به الطفل أو مجموعة من الأطفال لتوضيح مفهوم أو فكرة وذلك لإظهار مدى قدرة الطفل على إعادة عرض المفهوم بطريقته بلغة سليمة وواضحة.

- الأداء العمليّ (Performance): مجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال أداء الطفل لمهمات لغويّة محدّدة

ينفذهـا؛ كأن يُطلَـب إلى الطفـل إنتاج بطاقـة معايدة لأمّـه، مستخدمًا الرسم والكتابة والصور.

- الحديث (Speech): يتحدث الطفل أو مجموعة من الأطفال عن موضوع معـين خلال فترة محـدّدة وقصيرة، وغالبًا ما يكـون هذا الحديث سردًا لقصّـة، أو إعـادة لروايـة، أو أن يقـدّم فكرة لإظهار قدرتـه على التعبير والتلخيص، وربط الأفكار؛ كأن يتحدث الطفل عن رحلة قام بها، أو قصة قرأهـا، أو حـول فكـرة طُرِحَت في موقـف تعليميّ، أو ملخـص عن أفكار مجموعته لنقلها إلى مجموعة أخرى.

- المحـاكاة ولعب الأدوار (Simulation, Role– Playing): ينفذ الطفل أو مجموعة من الأطفال حوارًا أو نقاشًا بكلّ ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبهـا الـدور في موقف يشبه موقفًـا حياتيًّا حقيقيًّا لإظهـار مهاراتهم المعرفيّـة واللغويّة، ومدى قدرتهم على اتبـاع التعليمات والتواصل وتقديم الاقتراحات وصنع القرارات من خلال مهمة أو حلّ مشكلة.

مثال تطبيقيّ على التقويم المعتمد على الأداء:

بعد استماع الأطفال إلى الأنشودة من خلال قراءة المعلمة أو من خلال المسجل، يتـمّ تكليف الأطفال بسرد القصة التي تضمنتهـا الأنشودة التي تمّ الاستماع إليها، ثـمّ مناقشة وإضافة تفاصيـل إلى القصة وتوسيعها، وقد يضـع الطفل نفسه مكان شخصيـة القصة ويتخيل ويتنبـأ بالحلّ الذي يراه مناسبًا مـن وجهة نظره ويشعر بنفـس شعور هذه الشخصية، واقتراح بعض البدائل للقصة مستوحاة من مفردات الأنشودة.

- نتـاج التعلّـم: أن يقدم الطفل عرضًـا شفويًّا أمام الأطفـال بإعادة سرد القصـة التي تضمنتها الأنشودة التي استمع إليهـا، وإضافة تفاصيل إلى القصة وتوسيعها.

- الفعالية: الحديث (Speech).
- مـا يراد تقويمه: مهارات التعبير الشفـوي من خلال إعادة سرد القصة، إضافة تفاصيل إلى القصة وتوسيعها.
- أداة التقويم : سلم تقدير من ثلاثة مستويات.

سلم تقدير مقترح لتقويم أداء الأطفال في مهارة الحديث (Speech)

المهارات		الدرجة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
أولاً- الجانب الفكريّ:				
١	يستهل الطفل كلامه بمقدمه مشوقة.			
٢	يعبّر الطفل عن حاجاته ومشاعره وأفكاره.			
٣	يقدّم الطفل أدلة متنوعة لتدعيم أفكاره.			
٤	يقدّم الطفل حلولاً ومقترحات.			
٥	يبدي الطفل رأيه في أحداث شاهدها أو استمع إليها.			
ثانيًا- الجانب اللغويّ:				
٦	يستخدم الطفل كلمات مناسبة للسياق.			
٧	يستخدم الطفل جملاً صحيحة فى تراكيبها.			
٨	يستخدم الطفل عبارات السلام والشكر والتحية.			
ثالثًا- الجانب الصوتيّ:				
٩	يتحدّث الطفل بصوت واضح، بثقة فى النفس دون ارتباك.			
١٠	يستخدم الطفل طبقة صوتيّة مناسبة (التنغيم).			
١١	يتحدّث الطفل بسرعة مناسبة.			
١٢	ينطق الطفل الحروف نطقًا صحيحًا بإخراجها من مخارجها.			
رابعًا- الجانب الملمحيّ (مهارات حسن الأداء):				
١٣	يستخدم الطفل تعبيرات وجهه وفق المعنى المعبَّر عنه.			
١٤	يحرّك الطفل أعضاء جسمه وفق المعنى.			
١٥	يواجه الطفل المستمعين ويجول بنظره فى الأركان.			

ثانيًا- استراتيجيّة التقويم اللغويّ بالقلم والورقة (Pencil and paper):

كما أشرنا سابقًا في هذا الفصل عند الحديث عن أسس ومبادئ التقويم اللغويّ في رياض الأطفال ينبغي الحذر عند استخدام اختبارات موحَّدة بالقلم والورق (Pencil and Paper Standardized Tests) مع أطفال الروضة (Scott-Little & Niemeyer, 2001)، نظرًا لأنّ الطفل لم يتقن القراءة والكتابة بعد، بل ينبغي استخدام كتابات الأطفال ورسوماتهم كمؤشرٍ على تطوّر أو تفتّح مهارة الكتابة لديهم (Emergent Literacy). وبالرغم من ذلك تعدّ استراتيجيّة التقويم اللغويّ بالقلم والورقة جزءًا مهما من برنامج التقويم اللغويّ في رياض الأطفال، من خلال:

١- أدوات التقويم المعتمدة على الأنشطة الكتابيّة التي يقوم بها الطفل، وليس عملية الكتابة بالمعنى الرسميّ حتّى لا يُفهَم أن هناك تناقضًا في الطرح. ومن الأمثلة على ذلك:

- أنشطة تعرّف الأشياء والكائنات من صورها.
- أنشطة المزاوجة: ويقصد بها وصل خطّ بين صورتين أو رسمة وكلمة توجد بينهما علاقة.
- أنشطة الاختيار من متعدّد: ويقصد بها إحاطة الصّور أو الرسوم أو الحرف الذي يختاره الطفل لإجابته بدائرة وترك الباقي خارج الدائرة.
- أنشطة توصيل النقط: ويقصد بها توصيل الطفل النقط؛ ليحصل على صورة لشيء أو حرف.
- أنشطة إكمال الشكل وتلوينه: ويقصد بها صورة أو رسم لحرف أو كلمة يطلب إلى الطفل إكمال الجزء الناقص حتّى تكتمل.
- أنشطة إكمال النمط: ويقصد بها إكمال شكل الحرف برسم الحرف وتلوينه.

٢- **الاختبارات المقنّنة بأنواعها** (Standardized Tests)، تعدّ اختبارات القراءة المقنّنة من أهم الاختبارات التحصيليّة التعليميّة، فهي تطوّر وتختبر وتنقّح؛ ويمكن أن تنقسم إلى:

- اختبارات الاستعداد أو التهيؤ (Readiness): تطبق هذه الاختبارات؛ لتحديد درجة استعداد الطفل لتعلّم القراءة والكتابة.
- اختبارات المسح (Survey): تستخدم في معرفة مستوى القدرة القرائية لدى الأطفال.
- اختبارات التشخيص (Diagnostic): تستخدم في تعيين نقاط القوة ونقاط الضعف التي يعاني بسببها المتعلمون من مشكلات تعليميّة أو نفسيّة.

والذي يهمنا عند الحديث عن التقويم اللغويّ في رياض الأطفال هو اختبارات الاستعداد أو التهيؤ (Readiness)، والتي تعرّف بأنها: سلسلة من الأعمال المقننة هدفها إعطاء تقدير كمي لقدرة الطفل على الإفادة من التدريب. فهناك عدّة اختبارات لقياس جوانب نمو الطفل اللغويّ في صورة بطاقات مصورة تتناول مثلا تقويم مهارات الاستعداد لتعلّم القراءة والكتابة، وتقوّم هذه الاختبارات المهارات الأساسيّة اللازمة لتعلّم القراءة والكتابة التي تشمل مهارات إدارك الكلمات وتعريفها، والإدراك البصريّ، والإدراك السمعيّ، والوعي الصوتيّ، والوعي الكتابيّ، والتعبير، وتفسير الصور، والتذكّر، والتآزر البصريّ اليدويّ، ونمو العضلات الكبرى والصغرى..

وتأتي أهمية هذه الاختبارات من أهمية الأهداف التي يمكن أن تحققها، ومن هذه الأهداف تحديد إتقان الأطفال للمهارات الأساسيّة، اللازمة لتعلّم القراءة والكتابة، بهدف تحسينها والارتقاء بها، بالإضافة إلى أنها تقدّم الإرشادات

للتخطيط والتدخلات التعليميّة للبرامج اللغويّة للأطفال، وتستخدم أيضًا في التحقّق من مدى التقدّم الذي حقّقه الأطفال من خلال مقارنة نتائج الأطفال على الاختبار قبل وبعد المرور بالبرنامج.

ومن الاختبارات الأجنبيّة لكشف الاستعداد لتعلّم القراءة والكتابة، الاختبارات الآتية:

١- **اختبارات جيتس** (Gates Reading Readiness Tests): وهو مقياس فرديّ وجماعيّ، يهدف إلى قياس التهيؤ للمبتدئين للقراءة وتقدير التنبؤ لغرض تطوير القدرات القرائيّة وتشخيص حاجات الأطفال الضروريّة لتعلّم القراءة، ويتضمن قياس التعرف على الأشكال والصور والقدرة على تفسيرها، ومزاوجة الكلمات، وتمييز الأصوات المتشابهة للكلمات والحروف، والمزاوجة بين الكلمة والبطاقة، والسجع وقراءة الحروف والكلمات.

٢- **اختبارات متروبوليتان** (Metropolitan Readiness Tests): يُعْطَى هذا الاختبار للأطفال من سن ٤ إلى ٧ سنوات، ويتكون من مستويين؛ المستوى الأول: فرديّ يهدف إلى تقويم المهارات اللازمة قبل وأثناء رياض الأطفال. والمستوى الثاني: جماعيّ يهدف إلى تقويم المهارات اللازمة من منتصف رياض الأطفال إلى بداية الصف الأول. ويتضمن الاختبار معنى الكلمة، والتذكر السمعيّ، واختبار التمييز البصريّ والسمعيّ واختبار الصورة التي تعبّر عن الجملة، وفهم القصة، والأعداد، ونسخ الأشكال والرموز.

٣- **اختبارات مونرو** (Monroe›s Reading Aptitude Tests): وهو مقياس فرديّ وجماعيّ، يتضمن قياس القدرة البصريّة، والسمعيّة، واللغويّة، والحركيّة، والقدرة على نطق الكلمات من حيث الدقة والسرعة، والتذكر البصريّ، واتجاهات الأشكال، وتمييز الكلمات المسموعة.

ومن الاختبارات والمقاييس العربيّة في هذا المجال :

١. **محمد رضوان** (١٩٧٣) الذي قدم وصفًا لاختبار مدى استعداد الطفل لتعلّم القراءة ويشتمل على اختبارات فرعيّة، هي:

- اختبار المفردات: ويتضمن التعرف على الكلمات عن طريق صورها، وإدراك الكلمات عن طريق القياس، وإدراك الكلمات عن طريق التضاد.
- اختبار تفهم معاني الجمل: يقيس مدى قدرة الطفل على التعبير عن الصورة بجملة.
- اختبار الإدراك البصريّ: يقيس مدى قدرة الطفل على التمييز بين المؤتلف والمختلف من الأشكال والحروف والكلمات والجمل القصيرة.
- اختبار الاتجاهات: يقيس مدى قدرة الطفل على تحديد (أمام- خلف، فوق- تحت...).
- اختبار المعلومات: لقياس معلومات الطفل من خبراته السابقة.
- اختبار السمع: لقياس مدى قدرة الطفل على تمييز العناصر الصوتيّة.
- اختبارات النطق: لقياس مدى سلامة النطق والسمع معًا.
- اختبار قراءة الكلمات (الناشف، ١٩٩٦).

٢. **سعد عبد الرحمن وإيمان محمد** (٢٠٠٢): أعدّا اختبارًا لقياس المهارات اللازمة للاستعداد لتعلّم القراءة يتكون من سبعة اختبارات فرعية، هي:

- اختبار المفردات اللغويّة: يشمل إدراك الكلمات عن طريق التضاد، وعن طريق الصور.
- اختبار التمييز البصريّ: يشمل تمييز التشابه والاختلاف بين

(الصور والأشكال والكلمات) والربط بين الحرف والكلمة التي تبدأ به.

- اختبار التمييز السمعيّ: يشمل تمييز وتقليد بعض الأصوات، وتمييز الحروف المتشابهة في آخر الكلمة وفي أول الكلمة.
- اختبار المعلومات وإدراك العلاقات: يشمل معلومات الطفل من خبراته السابقة، والعلاقات (المكانيّة، والتلازميّة، والجزء بالكل).
- اختبار التعبير وتفسير الصور.
- اختبار الانتباه والتذكر: يشمل التذكر البصريّ، والتذكر السمعيّ، وتذكر سلسلة من الأحداث والأفكار.
- اختبار التآزر البصريّ اليدوي (عبد الرحمن ومحمد، ٢٠٠٢).

٣. **راضي الوقفي وعبد الله الكيلاني (١٩٩٨):** أعدّا مجموعة الاختبارات الإدراكيّة للأطفال ما بين أعمار (٦ – ١٦ سنوات)، وتتكون المجموعة من سبعة اختبارات فرعية، هي:

- اختبار التمييز السمعيّ: لتقييم القدرة على التمييز بين أصوات اللغة.
- اختبار مهارات التحليل السمعيّ: لتقييم القدرة على تمييز الأصوات في الكلام المنطوق، والتعرف إلى مدى الاستعداد لتعلّم القراءة والتهجئة والإملاء.
- اختبار سعة الذاكرة السمعيّة: لقياس القدرة على تذكر سلاسل من الكلمات متدرجة في الطول بدون ترتيب.

- الذاكـرة السمعيّة التتابعيّة: لقياس القدرة على تذكر سلاسل أرقام متدرجة في الطول بنفس الترتيب.
- التداعـي البصريّ الحركيّ: لقياس القـدرة على نسخ أشكال رمزية من الذاكرة قصيرة المدى.
- التكامـل البصريّ الحركـيّ: ويقاس بدلالـة أدائه في رسـم أشكال هندسيّة متدرّجة في الصعوبة.
- مهـارات التحليل البصـريّ: لقياس المهـارات البصريّة – الحركيّة الإدراكيّـة متمثلة في القدرة على تحليل الأشكال ومحاكاتها ورسمها (الوقفي والكيلاني، ١٩٩٨).

ولكن في المقابل، إنّ إساءة استخدام اختبارات الاستعداد، والقرارات التي قد تترتـب عليها، مثل: إذا كان مسموحًا للطفل التحرك إلى الصف الأول، أو يوضع في فصل انتقالي، أو يبقى في الروضة، سيكون لمثل هذه الممارسات آثار مدمرة لمفاهيم الـذات لدى الأطفال؛ لـذا ينبغي أن تراجع هذه الاختبـارات بعناية، ولا يطبقها ولا يفسّر نتائجها إلا المؤهلون وذوو الكفاءة، ولا يتم اتخاذ قرار رئيسي يتعلق بالالتحاق أو الاحتفـاظ أو التعيـين في برنامج علاجيّ بناء على اختبـار واحد، ولكن تستخدم مصادر متعدّدة من المعلومات لهذا الغرض (عيسى، ٢٠٠٤).

ثالثًا- استراتيجيّة التقويم اللغويّ المبني على الملاحظة (Observation):

تعـدّ استراتيجيّة الملاحظة مـن الاستراتيجيّة الرئيسـة في التقويم اللغويّ في رياض الأطفال ولها أدواتها وأساليبها المتعددة، وتستعمل طريقة الملاحظة في متابعة الأداء اللغـويّ لأحـد الأطفال، أو تكـون ملاحظة لأكثر من طفـل أو للمجموعة ككل وكعمل جماعيّ. فمعلمات الأطفال يستخدمن الملاحظة كطريقة لكسب الاستبصار في الأوجه المتنوعة لتطوّر الطفولة في أوقات وسياقات مختلفة (Wortham, 1990).

فالملاحظة تعرّف: بأنها الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي أو جماعي معين بقصد متابعته ورصد تغيراته. وهي وسيلة تقويميّة لاعتمادها على رصد سلوك المتعلم في المواقف المختلفة. ويمكن أن تزوّدنا الملاحظة بمعلومات مفصلة عن مهارات الطفل اللغويّة، وتساعدنا على فهمها؛ فهي تقدّم الأساس للتنبؤ بالمستوى اللغويّ للطفل.

الطرق المستخدمة في ملاحظة السلوك اللغوي عند الأطفال:

هناك طرق وخيارات عديدة للقيام بعمليّة ملاحظة محدّدة، أو ملاحظة تستهدف طفلاً واحدًا أو أكثر، ويمكن على سبيل التعداد أن يستخدم التصوير الفوتوغرافيّ أو التصوير بالفيديو أو التسجيل الصوتيّ، وتعتمد هذه الطرق على الملاحظة الطبيعيّة التي لا تطفُّل فيها؛ فهي تتمّ في أثناء أداء الأطفال لمهامهم وأنشطتهم، وتعدّ المعلومات التي تحصل عليها المعلمة نتيجة الملاحظة من أصدق المعلومات وأهمّها عن الطفل وتصرفاته؛ لأن الطفل في الغالب لا ينتبه إلى معلّمته وهي تراقبه فيتصرف على طبيعته. ومن هذه الطرق:

العينة الزمنيّة (Time Sampling): تستخدم هذه الطريقة في ملاحظة نشاط، أو طفل أو مجموعة أطفال، في محيط معين، وبفاصل زمني منتظم بين الملاحظة وأخرى.

عينة التكرار أو العينة الوتيريّة (Frequency Sampling): نختار سلوكًا لغويًّا نرغب في ملاحظته ونستخدم هذه الطريقة لتسجيل عدد المرات التي يظهر فيها هذا السلوك خلال فترة زمنيّة محدّدة، مثال ذلك: أن تسجّل المعلمة عدد المرّات التي بادر بها الطفل إلى التحدث مع المعلمة بلغة سليمة بين الساعة الثامنة والعاشرة صباحًا.

عيّنة المدّة أو العيّنة من أمد النشاط (Duration Sampling): تمكّن هذه

الطريقة المعلمة من ملاحظة المدة أو الفترة التي يقضيها الطفل في نشاط معيّن، أو في سلوك معيّن يثير اهتمامه.

يجدر الانتباه أن ما تقدّم لا يشمل كلّ طرق الملاحظة، إلا أنه يمكن الدّمج بين أكثر من طريقة من طرق الملاحظة المختلفة وذلك حسب أهداف الملاحظة ومنْ نلاحظ؟ وماذا؟ ومتى؟ (صفير وجليكس، ٢٠٠٢).

أنواع الملاحظة:

يمكن تقسيم الملاحظة إلى أنواع عدّة، من أهمها:

الملاحظة التلقائيّة: عبارة عن صور مبسطة من المشاهدة والاستماع بحيث يقوم الملاحظ فيها بملاحظة السلوكات كما تحدث تلقائيًّا في الموقف الحقيقيّ.

الملاحظة المنظّمة: وهي الملاحظة المخطط لها مسبقًا والمضبوطة ضبطًا دقيقًا، ويحدّد فيها ظروف الملاحظة كالزمان والمكان والمعايير الخاصة للملاحظة (وزارة التربية والتعليم الأردنيّة، ٢٠٠٦).

خطوات تصميم الملاحظة:

لا تستطيع المعلمة ملاحظة الأطفال جميعًا في الوقت نفسه، ولا يمكنها الوقوف على مهارات الطفل اللغويّة جميعًا في موقف واحد؛ لذا لابدّ من التخطيط الجيد لعملية الملاحظة، بحيث يتمّ:

- تحديد الغرض من الملاحظة.
- تحديد المهارة اللغويّة المراد ملاحظتها.
- تحديد الممارسات ومؤشرات الأداء الدالة على المهارة اللغويّة.
- ترتيب الممارسات ومؤشرات الأداء الدالة على المهارة اللغويّة حسب التسلسل المنطقيّ.
- تصميم أداة تسجيل الممارسات ومؤشرات الأداء (سلّم تقدير، قائمة رصد، سجل قصصيّ....) (وزارة التربية والتعليم الأردنيّة، ٢٠٠٦).

- تحديد مجال الملاحظة وبيان مكانها وزمانها.
- الأفضل تسجيل ما تلاحظه المعلمة في أثناء الملاحظة، لا أن تؤجل تسجيل ما تلاحظه إلى ما بعد انتهاء الملاحظة. فمن المفيد حمل المعلمة قلماً وأوراقاً عند العمل مع الأطفال لتسهيل تدوين الملاحظات السريعة، ثمّ وضعها جانبًا وفي نهاية اليوم تقوم بصياغتها بصورة نهائيّة في السجلات الخاصة لذلك.

أمور يجب مراعاتها عند استخدام بطاقة الملاحظة:

حتّى تحقّق الملاحظة أغراضها لابدّ للمعلمة أو المُلاحِظ من معرفة بعض الأسس والمبادىء العلميّة للملاحظة الموضوعيّة، فالملاحظة علم وفنّ يتطلب مهارات يجب على المُلاحِظ التدرب عليها، فمن الأمور التي ينبغي مراعاتها في أثناء الملاحظة ما يلي:

- تسجيل أداء الطفل في أثناء الملاحظة أو فور الانتهاء منها على نحو موضوعيّ ودون تحيز.
- عدم إشعار الطفل بعملية الملاحظة.
- مراعاة وصف السلوك اللغويّ الملاحظ بدقة وإتقان، بالإضافة إلى وصف الإشارات غير اللفظيّة (اللغة الجسميّة).
- ملاحظة الطفل في أثناء قيامه بعمل معين.
- متابعة الحالة النفسيّة للطفل في أثناء العمل.
- استمرارية الملاحظة.
- مقارنة نتائج الملاحظ بالنتائج السابقة.
- تفريغ نتائج بطاقة الملاحظة بدقة وموضوعيّة.
- كتابة التقارير المرتبطة بالملاحظة كتابة كاملة وبكلّ وضوح.

ولكي تكون الملاحظة موضوعيّة، يجب مراعاة معيارين أساسيين، هما :

- وصف الأعمال التي تمّت ملاحظتها عند حدوثها فقط، وعدم اشتماله على تعميمات للدوافع والسلوكيات والأحاسيس المتعلقة بمواقف أخرى.
- وجوب عدم تقويم المعلومة أو سبب حصولها، وإنما سردها فقط.
- وهنا، يجب على المعلمة تجنّب التفسير، بأنّ ما حدث كان خطأ أو صوابًا، وعدم إصدار الأحكام، أو استخلاص النتائج في أثناء السرد، وإنما يجب عليها تدوين الملاحظات بدّقة ومن غير تعليق.

أدوات التقويم اللغويّ المعتمد على الأداء :

١- السجلات القصصيّة أو السرديّة (Anecdotal Records):

إن أبسط سبل الملاحظة المباشرة هو سرد وقائع سلوك لغويّ معيّن، ويدعى ذلك السجّل القصصيّ، وهو وصف مختصر أو «صورة الكلمات» لحدث أو سلوك، وفيه تسرد المعلومات اللغويّة عن الطفل بأي ترتيب، ولا يستدعي هذا النوع من الملاحظة تدريبًا خاصًا؛ إذ تحتاج المعلمة إلى ورقة وقلم فقط؛ لكتابة ما حدث فعليًّا بطريقة موضوعيّة، وفي هذا النوع يمكن أن تكون الملاحظة ذات نهاية مفتوحة، وتستمر حتّى إثبات حقيقة لغويّة معيّنة. ولابدّ من كتابة الوقائع بدّقة وفي الوقت المناسب، ومن محتويات السجلاّت القصصيّة:

- التعريف بالطفل وبيان مرحلته العمريّة.
- كتابة تاريخ اليوم، ووقت الملاحظة، ومكانها.
- اسم مُدَوِّن الملاحظة.
- كتابة حقائق دقيقة جدًّا عن أعمال الطفل وما يقوله خلال محادثاته.
- إضافة ردود فعل الأطفال الآخرين أو الراشدين.

وعلى المعلمة في أثناء الملاحظة وصف طريقة اتصال الطفل اللفظيّ وغير اللفظيّ بالأطفال الآخرين، وكتابة كيف يبدو الأطفال، وماذا يعملون؟ وحركاتهم الجسديّة، وتفاصيل تفاعلهم مع المواد والأشخاص وتسجيل ذلك.

وبعد تسجيل المعلومات القصصيّة، تبدأ العملية الثانية، وهي تفسير البيّنات وتتضمن تفسير السلوك اللغويّ الذي حصل وإعطاءه معنى، علمًا بأن عملية الملاحظة لا تعني شيئًا من غير تفسير السلوك الحقيقيّ وترجمته.

وتحتاج عملية تفسير البيّنات إلى:

- معرفة بالمهارات اللغويّة اللازمة لأطفال الروضة وطبيعتها.
- معرفة الخصائص النمائيّة اللغويّة لأطفال الرّوضة، وكيف يتطوّرون؟ وينبغي التركيز عليها في تفسير الملاحظة.
- مراقبة حثيثة مدة من الزمن.

ولكن التفسير يجب أن يتمّ التعهد به على نحو واعٍ، فالسلوك الإنسانيّ معقد، ولا يصنّف بسهولة، ويوجد خطر من تفسير حماسي مفرط عندما يوجد نمط أبرز في عقل المُلاحِظ ممّا يمثل الطفل بالفعل (عيسى، ٢٠٠٤)، فمن غير المعقول أن تتوصل المعلمة إلى تقويم الأداء اللغويّ للطفل من مجرد ملاحظة أولية.

أمّا أهم مزايا السجلات القصصيّة؛ فهي سهولة استعمالها وتطبيقها، وعدم حاجتها إلى ترتيب خاصّ أو إطار زمني معيّن، ولكن يُؤْخَذ عليها أنها تعتمد على اهتمامات المُلاحِظ، كما أن التقارير قد لا تكون دقيقة تمامًا، فلو قرّر الملاحظ أن يكتب تقريرًا في نهاية اليوم وذاكرته لا تسعفه، فإنه قد ينسى بعض المعلومات المهمّة (الحوامدة والعدوان، ٢٠١٢).

نموذج الملاحظة القصصيّة	
اسم الطفل:	التاريخ:
عمر الطفل:	الساعة:
المكان الذي تمّت فيه الملاحظة:	
اسم الملاحظة:..	
الحادثة:	
تفسير الحادثة:	

مثال تطبيقيّ على السجلات القصصيّة :

النشـاط: حفـظ الأطفال لأنشودة من أناشيد الطفولـة، وينشدونها مجتمعين ومنفردين.

المكان الذي تمّت فيه الملاحظة : داخل الصف.

الحادثـة : ملاحظـة المعلمة أداء كلّ طفـل منفردًا وضمـن المجموعة في أثناء النشيـد. فقـد يكون لبعضـ الأطفال عند أداء هـذه الأنشودة انفعـالات خاصة، أو استجابـة لا تظهر عنـد الآخرين، كانفعالات الحبّ والتـودّد والاحترام وغير ذلك، ممّـا يدلّ على تفاعله مع النشيد. وقد يكون لـدى بعضهم قدرات معينة في التمثيل والأداء الصوتـيّ الجميل. وقد يظهر أنّ بعض الأطفال لا يرغبون في الأداء الجمعيّ أو لا يتفاعلون معه، في حين أنهم يُؤدّون بصورة فردية أداءً جيدًا. وقد يكون بعضهم علـى نقيض ذلك تمامًـا؛ فتجدهم يرغبون في الأداء الجمعـيّ، ويعزفون عن الأداء الفرديّ أو يتردّدون في تقبله. هذه المظاهر السلوكية اللغويّة وانعكاساتها الاجتماعيّة تدل على شخصية الطفل، وعلى المعلمة أن تبادر إلى تدوين ذلك كله.

تفسير الحادثة : بعد تدويـن الملاحظة تقوم المعلمة بتفسير الموقف أو الحادثة وتحديـد المهـارات اللغويّـة للطفل بالتعـاون مع بعضـ المتخصصـين ذوي العلاقة (استيتية، ٢٠١٠).

٢- قوائم الرصد (Check list):

تنظّم هذه القوائم لتسجيل وجود مهارات لغويّة معينّة أو غيابها، وتتضمّن قوائم الرصد في العادة مهارات لغويّة معينّة تجري مراقبتها على شكل قائمة. وقد يتمّ إعداد القوائم لمسح خاص بكلّ طفل أو بمجموعة من الأطفال، فالمهارات اللغويّة المطلوب ملاحظتها في قوائم الرّصد والمؤشرات الدالة عليها تعدُّ بطريقة متسلسلة منطقيًّا، ومرتبة بحيث يكون التسجيل لوجود المؤشر الدال عليها أو عدم وجوده أمرًا سهلاً. وذلك باختيار إحدى الكلمتين من الأزواج الآتية:

نعم أو لا	غالبًا أو نادرًا
موافق أو غير موافق	مناسب أو غير مناسب
صح أو خطأ	مُرضٍ أو غير مُرضٍ

ميزات قوائم الرصد:

- لا تتطلب وقتًا معيّنًا من المُلاحظ، للقيام بتسجيل الملاحظة، فالمعلومات اللغويّة تكون سهلة التسجيل وتتِّم في أثناء البرنامج اليومي.
- يمكن استخدامها في مواقف متنوعة.
- يتمّ فيها تحليل البيّنات بسهولة.

عيوب قوائم الرَّصد:

- غياب المعلومات المفصّلة؛ فهناك لائحة محدّدة سلفًا تحتوي على الجوانب التي يجب قياسها.
- يتمّ من خلالها مراقبة بعض الجوانب، وقد تغفل جوانب أخرى.
- على المعلمة أن تلاحظ فقط وجود المؤشر الدال على المهارة اللغويّة أو عدم وجودها.

مثال تطبيقيّ على قوائم الرصد:

وعي الطفل بالعادات الصحيحة المتبعة عند القراءة.

اسم المدرسة: ....

اسم الطفل:................ عمر الطفل: ...... سنوات .... شهور.

تاريخ الملاحظة:.................... اسم الملاحِظة: ....

م	وعي الطفل بالعادات الصحيحة المتبعة عند القراءة	نعم	لا
١-	يمسك الكتاب بالشكل الصحيح		
٢-	يعرف أنّ اللغة العربيّة تبدأ من اليمين إلى اليسار		
٣-	يقلّب الكتاب بالشكل الصحيح		
٤-	يدرك أن المواد المطبوعة تستخدم الحروف والكلمات والصور		
٥-	يدرك أن المواد المطبوعة تتضمن معلومات		

٣- سلالم التقدير (Rating Scale):

إحـدى أدوات التقويم التي تشمل على أوصـاف لسلوكيات أو صفات أو سمات محـدّدة، ويُطلَب إلى مَن يقوم بعمليـة التقدير أن يصدر حكمًا مـن بين أحكام قد تكـون ثلاثة أو خمسـة أحكام أحيانًا، بحيـث يشير الحكم إلى مـدى، ودرجة توفر الصفـة أو السمـة، أو السلوك لدى الفرد، ولكلّ درجة وزن رقميّ يتمّ وضعه من قبل واضع سلم التقدير (أبو حويج وآخرون، ٢٠٠٢).

وتستعمل سلالم (درجات) التقدير لتسجيل درجة وجود مهارة لغويّة أو المؤشر الدال عليها، وهي تستدعي أن تقوم المعلمة بالحكم على المهارة. والفرق بين سلالم التقدير وقوائم الرصد أن قوائم الرصد توضّح وجود المهارة أو عدم وجودها، بينما

سـلالم التقدير توضح مدى امتلاك الطفل للمهارة اللغويّة (في ما إذا كان كثيرًا أو قليلاً) (Wortham, 1990). وقد يستخدم في ذلك:

سلّم تقدير عددي

مثال: يسمي الحروف العربيّة في مواقعها المختلفة

١	٢	٣

سلّم تقدير لفظي (Rubric).

مثال: يكتب الكلمات متتبعًا النموذج المنقط

دائمًا	أحيانًا	نادرًا

مثال آخر: فهم اللغة الاستقبالية (الاستماع)

يجد صعوبة في فهم الكلام المسموع	يستوعب معظم ما يقال إذا قيل ببطء مع التكرار	يستوعب كلّ ما يقال من الكلام العادي، وقد يحتاج أن يعاد الكلام على مسامعه أحيانا	يستوعب كلّ ما يقال في حديث عادي في غرفة الصف وخارجها

مميزات سلالم التقدير:

- سهولة الاستعمال.
- تتطلب القليل من الوقت لتعبئتها.
- بعض سلالم التقدير تتضمّن مدى رقميًّا وبعضها يتضمن مدى لفظيًّا.

عيوب سلالم التقدير:

- العيب الوحيد لهذه السلالم هو اقتصارها فقط على تحديد درجة امتلاك الطفل للمؤشر السلوكيّ الدال على المهارة اللغويّة.

مثال تطبيقيّ على سلالم التقدير:

يمارس الطفل القراءة بما يناسب المرحلة

اسم المدرسة: ....

اسم الطفل:................ عمر الطفل: ...... سنوات .... شهور.

تاريخ الملاحظة:................. اسم الملاحِظة: ....

م	يمارس الطفل القراءة بما يناسب المرحلة	١	٢	٣
١	يقرأ الحرف بالحركات الثلاث القصيرة.			
٢	يقرأ الحرف بالمدود الثلاثة.			
٣	يقرأ الكلمات التي تمرّ في خبرته ويميّزها.			
٤	يقرأ الكلمات الشائعة متكررة الظهور في الأماكن التي يرتادها.			

١- تحققت ٢- في طور النمو ٣- تتطلب الاهتمام أكثر

رابعًا- استراتيجيّة التقويم بالتواصل (Communication)

يُعّد التواصل بمفهومه العام نشاطًا تفاعليًّا يقوم على إرسال واستقبال الأفكار والمعلومات باستخدام اللغة. ويمكن تعريف التقويم بالتواصل بأنه «جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدّم الذي حقّقه الطفل، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حلّ المشكلات (وزارة التربية والتعليم الأردنيّة، ٢٠٠٦). وتندرج تحت استراتيجيّة التواصل الفعاليات الآتية:

- المقابلة (Interview): لقاء بين المعلمة والطفل، ويتضمن سلسلة من الأسئلة المعدّة مسبقًا، للحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطفل واتجاهاته، ويمكن للمعلمة من خلالها تقويم مهارات الطفل اللغويّة، بالحكم على أدائه اللغويّ في أثناء المقابلة.

- الأسئلة والأجوبة (Questions and Answers): جمع معلومات عن طبيعة تفكير الطفل، وأسلوبه في حلّ المشكلات، وتكون في صورة أسئلة مباشرة من المعلمة إلى الطفل، وتختلف عن المقابلة في أن هذه الأسئلة وليدة اللحظة والموقف وليست بحاجة إلى إعداد مسبق. ويتطلب هذا النوع من الأسئلة أن يقوم الطفل باستكشاف موضوع معين أو الحديث عن موضوع ما شفويًا، فقد تطلب المعلمة إلى الطفل وصف ملاحظاته ومشاهداته حول تجربة معينة قام بها أو زيارة أو رحلة إلى مكان ما.

- الاجتماع (Conference): تقويم مدى تقدم الطفل في مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال عقد لقاء بين المعلمة والطفل. ومثال ذلك في التدريب على مهارة المحادثة: قد تُوجّه المعلمة للطفل بعض الأسئلة، مثل:
  - ما الأنشطة التي شاركت بها خلال اليوم؟
  - ما النشاطات التي استمتعت بها؟ ولماذا؟
  - ما النشاطات التي لم تعجبك؟ ولماذا؟
  - أيّ النشاطات وجدتها أكثر صعوبة؟ ولماذا؟
  - في أيّ نشاطات المحادثة كنت أفضل؟ ولماذا تعتقد ذلك؟

من هنا، إن وعي المعلمات بما تتضمّنه هذه الاستراتيجيّة من فعاليات (الاجتماع، والمقابلة، والأسئلة والأجوبة) وأدوات تقويم ترتبط بها، يمكن أن يفيد في التخطيط الأمثل لتنمية الاستعداد لتعلّم المهارات اللغويّة لدى الأطفال، وفقا لمستوياتهم وقدراتهم، كما قد يمكّن الأطفال من الحصول على التغذية الراجعة والتشجيع اللذين يساهمان في تشخيص حاجاتهم؛ ممّا يعزز من قدرتهم على مراجعة الذات وانعكاس ذلك على أدائهم اللغويّ.

خامسًا- استراتيجيّة التقويم اللغويّ المعتمدة على مراجعة الذات (Reflection Evaluation strategy):

تعدّ هذه الاستراتيجيّة مفتاحًا مهمًا لإظهار مدى النمو اللغويّ للطفل، حيث إن تزامن مراجعة الذات مع تقديم دليل على التعلّم يعدّ مؤشرًا على تحقق مرحلة مهمة من مراحل النمو اللغويّ للطفل. تقوم هذه الاستراتيجيّة على تحويل التعلّم السابق إلى تعلّم جديد، وذلك بتقويم ما تعلّمه الطفل من خلال تأمّله الخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوة والنقاط التي بحاجة إلى تحسين، وتحديد ما سيتمّ تعلّمه لاحقا. ومن فعالياتها: يوميات الطفل، وتقويم الذات، وملف الطفل (Port-folio). ونظرًا لطبيعة ومستوى النمو اللغويّ للطفل في مرحلة الروضة يمكن أن يقتصر استخدام أدوات هذه الاستراتيجيّة على ملف الطفل.

ملف الطفل أو الملفات التراكميّة (Portfolio):

جاءت الملفات التراكميّة لمعالجة سلبيات أدوات التقويم التقليديّة، ومحاولة للانتقال إلى النظرة الكليّة بدلاً من النظرة الجزئيّة للطفل والتعامل مع جميع جوانب شخصيته. فملف الطفل هو «عبارة عن سجلات للتعلّم والتقويم تجمع فيها عينات ممثلة من أعمال الأطفال التي توضح تقدمهم وجهدهم وما أنجزوه من نشاطات لغويّة» (Gelfer & Perkins, 1996, 5). كما يعرّف بأنه «حقيبة إنجازات ومختارات الطفل، ويجب أن يتضمّن مجموعة مشاركة الأطفال في اختيار محتويات ومعايير الاختيار ومعايير للحكم على الجدارة، ودليل التأمّل الذاتيّ للطفل»(Fogarty, 1998, 10).

فما تقوم المعلمة بتجميعه من مواد بوصفها جزءًا من عملية التقويم المستمر، يجب أن تُحفظ في الملف التراكميّ للطفل، فالملفات توفّر إطارًا محدّدًا لتنظيم المعلومات المقتطعة، وتعطي نبذات عن تقدّم الطفل ونمائه مع مرور الوقت، فهي سجلّ تطوّر مهارات الطفل اللغويّة خلال النشاطات الصفيّة العاديّة، وتوثيق حقيقيّ لأعمال الطفل.

إنّ عمليــة توثيق التعلّم مهارة مهمّة جـدًا، وعلى المعلمة أن تطوّر معرفتها بها، كما أنّ ملف الطفل يكون في ازدياد مستمرّ ويزودّنا بتقويم مستمرّ له، ويحتوي الملف التراكميّ على:

- ملاحظات جمعتها المعلمات في أثناء عمل الطفل (سلالم تقدير، أو قوائم رصد...).
- تعليقات الأهل، واستبانات تمّت تعبئتها.
- سلسلة من أعمال الطفل الكتابيّة موضوعة وفق المدة الزمنيّة.
- صور للطفل تبيّن مهاراته أو انهماكه في الأنشطة اللغويّة المختلفة.
- أشرطـة فيديـو أو تسجيـل لصـوت الطفل وهـو يتكلّم أو ينشـد أو يسرد قصصًا.
- لائحة بالكتب والأناشيد والمعزوفات المفضّلة للطفل.
- القصـص التي يسردهـا الطفل وتكتبهـا المعلمـة (Gelfer & Perkins, 1996).

إيجابيات استخدام ملف الطفل:

- يحقـق الهدف الأساسـيّ من عملية التقويم اللغـويّ للأطفال، فهو يعطي الدليل على نمو وتقدّم الأطفال في المهارات اللغويّة.
- يعمل على تحديد نقاط القوة ونقاط التحسين لدى الأطفال.
- يعمل على الربط بين نقاط الإخفاق في أداء المهارات اللغويّة والأداء الذي قام به.
- يعطي معلومات متنوعة عن وضع الطفل اللغويّ والمستوى الذي وصل إليه.
- توجيـه برامج التخطيط اللغـويّ للأطفال، فهو يبيّن عمليـة التعلّم وليس فقط نتائج التعلّم.

- يحسّن تقدير الطفل لذاته، ويعمل على بناء ثقته بنفسه.
- يزود الأطفال بالتغذية الراجعة.
- يمثل ملف الطفل المرجع الأساسيّ للآباء كمصدر للمعلومات اللغويّة حول أبنائهم (الآغا، ٢٠٠٥؛ Fogarty, 1998).

مآخذ استخدام ملف الطفل:

- طبيعة المهارات اللغويّة للأطفال وصعوبة قياسها بالشكل الصحيح والسليم.
- لا يوجد اتفاق حول تحديد محتويات ملف الطفل.
- صعوبة تحديد الأدوات والوسائل المستخدمة في ملف الطفل.
- عدم وجود معايير مقنّنة لاستخدام ملف الطفل.
- صعوبة تحديد الصدق والثبات للأدوات المستخدمة في ملف الطفل (Carol & Bower, 2000; Edigor, 2000).

أخلاقيات التقويم اللغويّ للأطفال:

إن لكلّ عمل أو مهنة أخلاقياتها، وللتقويم اللغويّ أخلاقياته التي ينبغي على المقوِّم المحافظة عليها، نذكر منها:

- المحافظة على الأسرار والخصوصيّة: للطفل الحقّ في الاحتفاظ بالمعلومات الشخصية عن نفسه، وعلى المقوِّم أن لا يُشهّر بالطفل أو ينشر أو يذيع نتائج التقويم، أو يجرح شعوره لتدني نمو أو تطوّر مهاراته اللغويّة، بل يجب أن تبقى هذه المعلومات سرّية.

- المحافظة على سرّية نتائج التقويم: من حقّ الطفل المقوَّم ضمان سرية المعلومات التي تمّ تقويم أدائه بها، وأن تحفظ في مكان آمن بحيث لا تنشر هذه المعلومات التقويميّة.

- الحصول على الموافقة المسبقة من أحد الوالدين أو ولي الأمر لعمليات التقويم المتخصّصة، مثل: التقويم الذي يجرى باستخدام الاختبارات المقنّنة؛ لتحديد الاستعداد لتعلّم القراءة والكتابة أو تشخيص مشكلة لغويّة لدى الطفل (Scott-Little & Niemeyer, 2001).

- الموضوعيّة وعدم التحيز: من صفات المقوِّم أن يتحرى الدقة والموضوعيّة في تقويمه.

- أن تتّصف أدوات التقويم والقياس بالصدق والثبات (العدوان والحوامدة، ٢٠٠٨).

خاتمة:

يعدّ التقويم عملية منهجيّة تتطلب جمع بيّنات موضوعيّة وصادقة من مصادر متعدّدة باستخدام أدوات متنوّعة في ضوء أهداف محدّدة؛ بغرض التوصّل إلى تقديرات كميّة وأدلة وصفيّة يستند إليها في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة. فمن المتوقّع مع تطبيق واستخدام المعلمات لاستراتيجيّات التقويم الواقعيّ وأدواته في التقويم اللغويّ للأطفال في مرحلة الروضة، والتطوّر الحاصل في أغراض التقويم أن نضمن تحولاً عن الرؤية التقليديّة التي اقتصرت على إصدار أحكام تخصّ الأطفال، ومقارنتهم ببعضهم بعضا إلى رؤية أوسع تجعل من التقويم مكوّنًا أساسيًّا في العملية التعليميّة، فقد غدا التقويم في كثير من الأنظمة التربويّة المستنيرة تابعًا للتعليم يرفده ويدعمه، وبالتالي لا يتحكم فيه ولا يسيطر عليه لأسباب انتقائيّة تصفويّة. فمن أهم وظائف التقويم اللغويّ في رياض الأطفال الوظائف الكشفيّة الإثرائيّة، التي تتطلّب بيّنات نوعيّة وكميّة لوصف تقدّم الأطفال اللغويّ وتقويم أدائهم.

وفي المقابل، إنّ التطوّر الحاصل في النظرة إلى التقويم اللغويّ يحتاج إلى أسس ومبادىء صلبة ومتينة يُستند إليها؛ لضمان إجراء عملية التقويم اللغويّ بشكل صحيح، وبالتالي الحصول على بيّنات أكثر دقّة وموضوعيّة. وأول هذه الأسس هو الفهم العميق للغة وخصائصها ومهاراتها (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) والعلاقة بينها، ثمّ فهم طبيعة النمو اللغويّ لدى الأطفال في مرحلة الروضة، والغاية الأساسيّة من تعلّم اللغة، فالتقويم اللغويّ للأطفال هو تقويم لغويّ بنائيّ، من أجل التعلّم (Evaluation for Learning) ويحدث في أثناء التعلّم (Forma-tive)، وخلال التفاعل بين المعلمات والأطفال. وهذا ما أكّدنا عليه في أكثر من موضع في هذا الفصل.

وفي غضون ذلك، عرّج هذا الفصل على بعض القضايا المرتبطة بالتقويم اللغويّ، فبحث في أدوار التقويم، وشدّد على ضرورة اهتمام المعلمات بالتقويم التكوينيّ، بدلاً من التقويم التلخيصيّ، وعقد مقارنة بينهما، كما تناول الأطر المرجعيّة للتقويم اللغويّ في مرحلة رياض الأطفال التي تعتمد عليها أحكام التقويم، ووضّح دورة القياس والتقييم والتقويم، كما عرض هذا الفصل لأهم استراتيجيّات التقويم الواقعيّ في رياض الأطفال، وهي: استراتيجيّة التقويم اللغويّ المعتمد على الأداء، واستراتيجيّة التقويم اللغويّ بالقلم والورقة، واستراتيجيّة التقويم اللغويّ المبني على الملاحظة، واستراتيجيّة التقويم بالتواصل، واستراتيجيّة التقويم اللغويّ المعتمدة على مراجعة الذات، وقدّم نماذج تطبيقيّة لأدوات التقويم الواقعيّ المنبثقة عن تلك الإستراتيجيات، بحيث تمكّن المعلمات إذا ما استخدمت بحكمة ودراية من تقويم أداء أطفالهن اللغويّ الفعليّ والحقيقيّ.

المصادر والمراجع

١. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٣). لسان العرب، بيروت: دار صادر.

٢. أبو حويج، مروان والخطيب، إبراهيم والمغلي، سمير (٢٠٠٢). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان: الدار العلميّة الدولية.

٣. استيتية، سمير (٢٠١٠). التقويم ووسائله في مرحلة ما قبل المدرسة في الأردن، عمان: مجمع اللغة العربيّة الأردنيّ.

٤. الآغا، عبد المعطي (٢٠٠٥). حقائب العمل مدخل من مداخل التقويم المعاصرة، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، سلسلة الدراسات الإنسانيّة، ١٣(١): ١٢٤-١٣٨.

٥. حبيب، مجدي (٢٠٠٢). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٦. الحوامدة، محمد فؤاد والعدوان، زيد (٢٠١٢). مناهج رياض الأطفال أسس تنمية الطفولة المبكرة. عمّان: دار الحامد.

٧. الحوامدة، محمد فؤاد وعاشور، راتب.(٢٠١٣). درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في تنمية مهارات الاستعداد لتعلّم الكتابة لدى الأطفال، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ١(٢٩): ١١-٤٠.

٨. الدوسري، إبراهيم (٢٠٠٠). الإطار المرجعيّ للتقويم التربويّ، الرياض: مكتب التربية العربيّ لدول الخليج.

٩. رضوان، محمد (١٩٧٣). تعليم القراءة للمبتدئين – أساليبه وأسسه النفسيّة والتربويّة، القاهرة: مكتبة مصر.

١٠. الزعبي، موفق وآخرون (٢٠٠٧). الكتاب المرجعيّ لمعلمة رياض الأطفال، وزارة التربية التعليم، عمان.

١١. الزيود، نادر وعليان، هشام (١٩٩٨). مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان: دار الفكر.

١٢. صفير، جاكلين وجليكس، جوليا (٢٠٠٢). الكبار والصغار يتعلمون: النهج الشمولي التكاملي في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة، دليل عمل من ثلاثة أجزاء، ترجمة منى سروجي وآخرون، ورشة الموارد العربيّة، بيروت.

١٣. الصيداوي، احمد (٢٠٠٤). التقويم التربويّ المستقبلي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربيّة، بيروت.

١٤. طعيمة، رشدي (١٩٩٨). مناهج تدريس اللغة العربيّة بالتعليم الأساسيّ، القاهرة: دار الفكر العربيّ.

١٥. عاشور، راتب والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٩). فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظريّة والتطبيق، إربد: دار عالم الكتب الحديث.

١٦. عبد الرحمن، سعد ومحمد، إيمان (٢٠٠٢). الاستعداد لتعلّم القراءة تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال، الكويت: مكتبة الفلاح.

١٧. العبسي، محمد (٢٠١٠). التقويم الواقعيّ في العمليّة التدريسيّة، عمان: دار المسيرة.

١٨. عبيد، وليم (٢٠٠٤). تعليم الرياضيات لجميع الاطفال، عمان: دار المسيرة.

١٩. العدوان، زيد والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٨). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، إربد: عالم الكتب الحديث.

٢٠. علام، صلاح الدين (٢٠٠٤). التقويم التربويّ البديل: أسسه النظرية والمنهجيّة وتطبيقاته الميدانيّة، القاهرة: دار الفكر العربيّ.

٢١. علام، صلاح الدين (٢٠٠٦). القياس والتقويم التربويّ والنفسيّ أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربيّ.

٢٢. عيسى، إيفال (٢٠٠٤). مدخل إلى التعليم في الطفولة المبكرة، ترجمة أحمد الشافعي، غزة: دار الكتاب الجامعي.

٢٣. فيجوتسكي (١٩٧٥). التفكير واللغة، ترجمة طلعت منصور، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٢٤. كوافحة، تيسير (٢٠٠٣). القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، عمان: دار المسيرة.

٢٥. ملحم، سامي (٢٠١٥). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة.

٢٦. ملكاوي، فتحي (٢٠١٠). استعمالُ أطر مرجعيّة متعددة في تقويم مهارات النمو اللغويّ، عمان: مجمع اللغة العربيّة الأردنيّ.

٢٧. مندور، فتح الله (٢٠٠٦). التقويم التربويّ، الرياض: دار النشر الدوليّ.

٢٨. الناشـف، هدى (١٩٩٦). إعداد الطفل للقـراءة والكتابة، القاهرة: دار الفكر العربيّ.

٢٩. وزارة التربية والتعليم الأردنيّة (٢٠٠٦) الإطار العام للمناهج والتقويم، عمان.

٣٠. الوقفي، راضي والكيلاني، عبد الله (١٩٩٨). مجموعة الاختبارات الإدراكيّة، عمان: كلية الأميرة ثروت.

31. Adams، T & Hsu، J. (1998). Classroom assessments: Teacher's conceptions and practices in mathematics .School Science and Mathematics،98(4)174-180 :.

32. Bailey، A& Heritage، M.(2008). Formtive Assessment for Literacy: Grades K-6، Thousand Oaks، Ca: corwin Press.

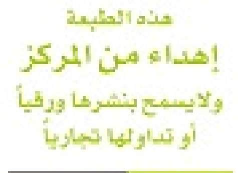
33. Bloom، B.S. (1971). Mastery Learning and its implications for Curriculum Development. In E.W.Eisner: Confronting Curriculum Reform. Boston: Little، Brown.

34. Bredekamp، S.، & Copple، C. (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Revised edition. Washington، DC: NAEYC.

35. Campbell، D. (2000). Authentic assessment and authentic standards. Phi Delta Kappan، 81، 405-407.

36. Carol & Bower (2000).The portfolios organizer succeeding with portfolios in your class. Association for supervision and curriculum development.

37. Christie، J.، Enz، B. & Vukelich، C. (1997). Teaching Language and Literacy; Preschool through the Elementary Grades. New York: Longman



38. Edigor، Marlow (2000). Assessment with portfolios and rubric use، http://www.educate.vt.edu/teeps/readings/edigerassessment.pdf

39. Fitch، G. K. (2007). A Rubric for Assessing A Student›s Ability To Use The Light Microscope. The American Biology Teacher، 69 (4)، 211-214.

40. Fogarty، R. (1998). Balanced Assessment. Arlington Heights، IL: Skylights Professional Development.

41. Gelfer & Perkins (1996). A model for portfolio assessment in early childhood education programs، Early Childhood Education Journal، 24(1):5-10

42. Goodman، K. (2006). What's Whole in Whole Language? (20th edition) Bandon: RDR Books، USA.

43. Gronlund، G. (2001). Rigorous academics in preschool and kindergarten? Yes! Let me tell you how. Young Children، 56(2):43–42

44. Henson، K. T. & Eller، B. F. (1999). Educational Psychology for Effective Teaching، London، USA، Wodsworth Publishing Company.

45. Hughes، Arthur.(2009). Testing for Language Teachers، UK: Cambridge University Press.

46. Moore، R. A. (1998). Helping teachers define and develop authentic assessment and evaluation practices. Assessment Update، 10: 3-5.

47. Morris، R. V. (2001). Drama and authentic assessment in a social studies classroom. Social Studies، 92،41-44 .

48. Nakamura. Y. (2002). Teacher Assessment and Peer Assessment in Practice. Educational Studies 44، International Christian Univ.، Tokyo، http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464483.pdf

49. National Council of Teachers of Mathematics. (1995). Assessment standards for school mathematics. Reston، VA: NCTM.

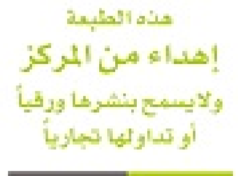
50. National Research Council and Institute of Medicine. (2000). From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Washington، DC: National Academy Press.

51. Prestidge، L. K. & Williams Glaser، C. H. (2000). Authentic assessment: Employing appropriate tools for evaluating students› work in 21st-century classrooms. Intervention in School and Clinic، 35، 178-182.

52. Scott-Little، C & Niemeyer، J (2001). Assessing Kindergarten Children: What School Systems Need to Know، University of North Carolina at Greensboro.

53. Share، D. L.، Blum، P.، (2005). Syllable splitting in literate and preliterate Hebrew speakers: Onsets and rimes or bodies and codas، Journal of Experimental Child Psychology، 92: 182-202.

54. Spandel، V (2011). Creating Young Writers، USA: Pearson.



55. Tanner، D. E. (2001). Authentic assessment: A solution، or part of the problem? High School Journal، 85: 24-29.

56. Vygotsky، L. S. (1987). Thinking and speech (N. Minick، Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.)، The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of general psychology (pp. 39-285). New York: Plenum Press.

57. Westin، susan(2005). Performance measurement and evaluation: Definitions and Relationships. United States General Accounting Office. Glossary

58. Wiggins ، G.(1998). Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance. San Francisco: Jossey- Bass publishers.

59. Wiliam، D & Black، P. (1996). Meanings and Consequences: A Basis for Distinguishing Formative and Summative Functions of Assessment، British Educational Research Journal، 22(5): 234-548.

60. Wortham، s (1990).Tests and Measurement in Early Childhood Education، Glencoe/Mcgraw-Hill.

الفصل الخامس

التوجهات البحثية في مجال تعليم اللغة العربية برياض الأطفال

د. أمل بنت عبدالله بن عبدالرحمن الخضير(*)

(*) أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المقدمة :

إن المتتبع للتوجهات البحثية في تعليم اللغة العربية لرياض الأطفال – سواء في مجال علم اللغة النفسي المتمثل في اكتساب اللغة الأولى، أو في مجال علم اللغة التطبيقي المتمثل في اكتساب اللغة الثانية – يجد أنها تباينت باختلاف العلماء والباحثين في نظريات التطور اللغوي. فبينما يرى البعض أن اللغة عملية عقلية تخضع لنظريات التعلم المعروفة، يرى آخرون بأن لها جذورا فطرية تكوينية يولد الطفل مزودا بها، في حين يقف آخرون موقفا توفيقيا حيث يرون أن اللغة تتأثر بالعوامل الفطرية كما تتأثر بالعوامل البيئية.

كما أجمعت الأبحاث والدراسات على ضرورة استغلال مرحلة رياض الأطفال في عملية التهيئة لتعلم العربية؛ لأن الطفل في هذه المرحلة يتميز بحب البحث والاستطلاع والاستقصاء؛ ولذا لابد من استغلال جميع جوانب النمو لديه في ذلك باستغلال المهارات والقدرات الحركية والتربية الفنية، حيث يسهم الاهتمام بالجانب الجسمي بأسلوب علمي تطبيقي في تحقيق هذا الهدف.

كما أن الاهتمام بملكة السؤال واستثارة العمليات العقلية لدى الطفل يثمر تنمية القدرات والمهارات الإبداعية بتمكينه من حرية التعبير عن آرائه وأفكاره. علاوة على أن التركيز على الأنشطة الاجتماعية والكشفية والعلمية والفنية وتشجيع العمل في مجموعات له الدور البارز في تهيئة الأطفال في هذه المرحلة لتعلم اللغة العربية.

وتعد الدراسات في مجال تعليم اللغة العربية في رياض الأطفال قليلة إذا ما قورنت بالدراسات في ذات المجال في المرحلة الابتدائية؛ مما أدى إلى أن يكون الواقع التعليمي واللغوي للتلميذ العربي يسير سيراً معاكساً لطبيعة الخلق؛ لأنه أولا: لا يتقن لغة المعرفة وهي اللغة العربية قبل سن السادسة أي في الفترة الفطرية لتعلم اللغات، وثانيا: لأنه يتعلم لغة المعرفة وهي اللغة العربية بعد بدء ضمور قدرة الدماغ

علـى تعلم اللغات؛ فيبذل جهـداً كبيراً لتعلم لغة المعرفـة في وقت هو بحاجة ماسة لتعلم المعرفة ؛ وهكذا يبقى ضعيفا في اللغة العربية (الدنان،٢٠٠٠، ص١٧٢).

ومـن خلال مسـح تتبعي للدراسـات والأبحاث العربية التـي نشرت بين عامي ١٩٩٥-٢٠١٤م في مجال التعليم اللغوي في رياض الأطفال نجد أنه يمكن أن تصنّف إلى عـدد من المجـالات بناء على أهـداف تلك الدراسات، مع ملاحظـة أن بعضها يمكـن عرضه في أكـثر من مجال نظراً لطبيعة الأهداف التـي تسعى إلى تحقيقها. وتتمثل تلك المجالات في الآتي:

أولاً: مهارات اللغة العربية عامة:

وفي هـذا المجال يبرز التوجه البحثي في بناء وتصميم برامج تعليمية وتدريبية لتنمية المهارات اللغوية تقوم على بعض الاستراتيجيات التدريسية، أو توظيف بعض الأنشطـة والوسائل والتقنيـات التعليمية، أو السعي للتكامل بـين الأسرة والروضة، كما نجد في هذا المجـال بعض الدراسات التقويمية التي تحلل المناهج لتعرّف مدى تضمّنها تلك المهارت، وفي هذا السياق تأتي الدراسات الآتية:

١. دراسـة (البطوطـي، ١٩٩٦)، وهدفـت إلى التحقـق من كفـاءة وفاعلية برنامج تنمية المهارات اللغويـة في رفع مستوى المهارات الأساسية اللغوية لأطفال ماقبل المدرسة.

٢. دراسـة (عمـارة، ١٩٩٩)، التـي هدفـت إلى توظيـف الصـور والرسوم التعليمية في إكساب بعض المهارات اللغوية لأطفال ماقبل المدرسة.

٣. دراسـة (خليـل، ٢٠٠٣)، وهدفت إلى قياس فاعليـة برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.

٤. دراسة (عيد،٢٠٠٣) التي هدفت إلى تعرّف أثر استخدام الكمبيوتر في إكساب أطفال الرياض بعض المهارات اللغوية.

٥. دراسة (محمد، ٢٠٠٦) التي هدفت إلى تجريب استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية لطفل الروضة.

٦. دراسة (الرشيد، ٢٠١٠)، وهدفت إلى قياس فاعلية برنامج مقترح للتكامل بين معلمات رياض الأطفال والأسرة في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.

٧. دراسة (بني عمر،٢٠١٠) وهدفت إلى دراسة تحليلية للمنهاج الوطني التفاعلي المطور لرياض الأطفال في الأردن لتعرف درجة تمثيله للمهارات اللغوية.

ثانياً: الاستماع:

يظهر في هذا المجال التوجه نحو بناء برامج تعليمية وتدريبية لتنمية مهارات الاستماع بالتكامل مع بعض المهارات الأخرى، ونجد في هذا المجال الدراسات الآتية:

١. دراسة (نقولا، ١٩٩٦)، وكان هدفها الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل اللفظي ومهارتي التحدث والاستماع لدى عينة من أطفال مرحلة رياض الأطفال.

٢. دراسة (الطحان، ٢٠٠٢)، وهدفت إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة .

٣. دراسة (شهبو، ٢٠٠٣) وهدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لمهارة الاستماع لطفل الروضة في مجال النمو المعرفي.

٤. دراسة (أحمد، ٢٠٠٥) وهدفت إلى تعرّف فاعلية برنامج مقترح لدراسة أثـر بعض أنواع القصص في تنمية مهارتي الاستماع والتعبير اللغوي لدى طفل الروضة.

٥. دراسـة (محمد، ٢٠١٢) وهدفـت إلى قياس كفاءة برنامـج في الأنشطة اللغويـة قائم على المدخل الدرامـي لتنمية بعض مهارات التمييز السمعي والبصري في اللغة العربية بمرحلة رياض الأطفال .

ثالثاً: التحدث:

توجّـه البحـث التربوي في هذا المجـال إلى بناء البرامـج التعليمية والتدريبية التـي تنمـي هذه المهارة، ما عدا دراسة واحدة اهتمـت بإبراز العلاقة بين نمو اللغة الشكليـة في رسـوم الأطفال ونمو اللغة اللفظية لديهم، ومـن الدراسات التي تنتمي إلى هذا المجال:

١. دراسـة (نقولا، ١٩٩٦) التي هدفـت إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبـي في تنمية مهارات التواصل اللفظـي ومهارتي التحدث والاستماع لدى عينة من أطفال مرحلة رياض الأطفال.

٢. دراسة (الهـواري، ١٩٩٨)، وهدفت إلى تعرّف مهارات التحدث المناسبة لطفـل ما قبـل المدرسة وبنـاء برنامج لتنميتهـا في ضوء المـواد السمعية والبصرية.

٣. دراسـة (الزيـات، ٢٠٠٣)، وهدفـت إلى كشـف العلاقـة بين نمـو اللغة الشكلية في رسوم الأطفال ونمو اللغة اللفظية لديهم.

٤. دراسـة (توفيق، ٢٠٠٦) التي هدفت إلى بناء برنامج قائم على استثارة ارتجال الأطفال بمواقف مختلفة وذلك لتنمية الحصيلة اللغوية لديهم والتعبير اللفظي لطفل ما قبل المدرسة من خلال الارتجال.

رابعاً: القراءة:

يعد هذا المجال من أكثر المجالات التي تناولها البحث مقارنة بغيره من المجالات الأخرى، ونظراً لطبيعة تنوع المهارات القرائية المستهدفة بالدراسة فيمكن أن نميّز بين ثلاثة جوانب للبحث في هذا المجال:

أ- الاستعداد للقراءة، وفي هذا الجانب نجد الدراسات الآتية:

١. دراسة (حسين،٢٠٠٠) وهدفت إلى التعرف على علاقة بعض المتغيرات الأسرية المختلفة بمستوى استعداد الطفل للقراءة.

٢. دراسة (جودة، ٢٠٠١) التي هدفت إلى تعرف واقع دور الأسرة المصرية من أجل تنمية الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة وتحديد بعض العوامل الأسرية المؤثرة في تنمية استعداده للقراءة.

٣. دراسة (برغوت، ٢٠٠٢) وهدفت إلى بناء برنامج يشمل مجموعة من الأنشطة لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في رياض الأطفال.

٤. دراسة (شرف، ٢٠٠٣) وهدفت إلى تعرف أسس برامج تنمية الاستعداد للقراءة وكيفية الاستعداد للقراءة وتعرف أهمية الكمبيوتر كوسيلة تعليمية فعالة.

٥. دراسة (صالح، ٢٠٠٥) التي هدفت إلى تحديد مهارات الاستعداد للقراءة ومن ثم الكشف عن مدى توافرها لدى أطفال الروضة وبناء برنامج لتنميتها ومعرفة أثره.

٦. دراسة (القضاة، ١٤٢٧هـ) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي لعب الدور والقصة في تنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٧. دراسة (رضوان، ٢٠٠٨)، وهدفت إلى قياس فعالية استخدام كل من الألعاب التعليمية وألعاب الكمبيوتر في تنمية مهارة الاستعداد للقراءة لطفل الروضة.

ب- في مجال القراءة المصورة:

١. دراسة (مسعود،٢٠٠١) التي هدفت إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة المصورة لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٢. دراسة (رجب، ٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام القصص المصورة المقدمة لأطفال الرياض في تنمية القدرات الإبداعية لديهم، وهذه القدرات متمثلة في (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).

ج- مجال تعليم القراءة: دراسة (النابلسي، ١٩٩٥) التي هدفت إلى تصميم حقيبة تعليمية لتعليم القراءة في اللغة العربية لأطفال الروضة.

خامساً: الاستعداد للكتابة:

هذا المجال هو أقل مجال المهارات اللغوية الأربع ظهوراً في البحث التربوي، ومن الدراسات فيه ما يأتي:

١. دراسة (برغوت، ٢٠٠٢) وهدفت إلى بناء برنامج يشمل مجموعة من الأنشطة لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في رياض الأطفال.

٢. دراسة (الحوامدة وعاشور، ٢٠١٣) وهدفت إلى معرفة درجة تقدير معلمات رياض الأطفال ممارستهن في تنمية مهارات الاستعداد لتعلم الكتابة لدى الأطفال.

٣. دراسة (الجنيدي، ٢٠٠٦) التي كان من أهدافها التعرف على دور بيئة

الأركان التعليمية في تنمية استعداد طفل الروضة للكتابة، كما هدفت إلى التعرف على دور بيئة الأركان التعليمية في تنمية توافق الطفل اجتماعيا في الروضة، والتعرف على أهمية تنظيم بيئة الروضة إلى أركان تعليمية، وتقديم برنامج لتنمية الاستعداد للكتابة والتوافق الاجتماعى لطفل الروضة باستخدام بيئة الأركان والتعرف على أساليب تنظيم بيئة الأركان في الروضة.

سادساً: توظيف التكنولوجيا في تعليم وتعلم اللغة العربية: ومن الدراسات في هذا المجال:

١. دراسة (فرج ، ٢٠٠٠) وهدفت إلى قياس فاعلية التعلم باستخدام الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية المفاهيم اللغوية لطفل الروضة.

٢. دراسة (شرف، ٢٠٠٣) التي هدفت إلى تعرف أسس برامج تنمية الاستعداد للقراءة وكيفية الاستعداد للقراءة وتعرف أهمية الكمبيوتر كوسيلة تعليمية فعالة.

٣. دراسة (عيد، ٢٠٠٣) وهدفت إلى التعرف على أثر استخدام الكمبيوتر في إكساب أطفال الرياض بعض المهارات اللغوية.

٤. دراسة (رضوان، ٢٠٠٨) التي هدفت إلى قياس فعالية استخدام كل من الألعاب التعليمية وألعاب الكمبيوتر في تنمية مهارة الاستعداد للقراءة لطفل الروضة.

٥. دراسة (يوسف، ٢٠٠٨)، وكان هدفها بناء تصور مقترح لتوظيف التعليم الإلكتروني لتنمية المهارات اللغوية لدى طفل ما قبل المدرسة في ضوء خصائص نموه.

سابعاً: تحليل محتوى المناهج:

توجهت بعض الأبحاث إلى تقويم منهاج رياض الأطفال من خلال تحليل محتواها في ضوء معايير محددة، وفي هذا المجال نجد الدراستين الآتيتين:

١. دراسة (نجم، ٢٠٠١)، التي هدفت إلى تحليل أغاني وأناشيد أطفال الروضة في ضوء أهداف التربية اللغوية والموسيقية.

٢. دراسة (بني عمر، ٢٠١٠) وهدفت إلى دراسة تحليلية للمنهاج الوطني التفاعلي المطور لرياض الأطفال في الأردن لتعرف درجة تمثيله للمهارات اللغوية.

ثامناً: تقويم الأدوات:

تتنوع الأدوات المستخدمة في التعليم اللغوي في رياض الأطفال، وتلك الأدوات تحتاج إلى تقديم دراسات تكشف أهميتها وإسهامها في النمو اللغوي، ومع أهمية هذا المجال إلا أن الدراسات فيه شحيحة، ومنها: دراسة (زين الدين، ٢٠٠٨) التي هدفت إلى تقويم بطاقات اللغة العربية في صف الروضة الثانية في المدارس الرسمية في ضاحية بيروت الجنوبية للعام ٢٠٠٧-٢٠٠٨.

تاسعاً: توظيف الأنشطة التعليمية في تعليم وتعلم اللغة العربية:

تعد الأنشطة اللغوية من أهم المرتكزات التي تقوم عليها مناهج رياض الأطفال، ولذا برز التوجه البحثي في هذا المجال في تصميم أنشطة متنوعة وقياس فاعليتها في تنمية بعض المهارات اللغوية، ومن الدراسات التي عُنيت بهذا الجانب:

١. دراسة (محمد، ١٩٩٥) التي قامت ببناء برنامج مقترح في النشاط اللغوي لرياض الأطفال وقياس فاعليته.

٢. دراسة (برغوت، ٢٠٠٢) وهدفت إلى بناء برنامج يشمل مجموعة من الأنشطة لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في رياض الأطفال.

٣. دراسة (خليل، ٢٠٠٣) وهدفت إلى قياس فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.

٤. دراسة (عبد المحسن، ٢٠٠٦) وكان هدفها قياس فاعلية أنشطة مصاحبة لرواية القصة في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٥. دراسة (عودة، ٢٠١٢) وهدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على الأنشطة في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة والمرحلة الأساسية بالأردن.

٦. دراسة (محمد، ٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على كفاءة برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل الدرامي لتنمية بعض مهارات التمييز السمعي والبصري للغة العربية في مرحلة رياض الأطفال.

عاشراً: توظيف القصة في تعليم وتعلم اللغة العربية:

تعد القصة من أبرز الأساليب المستخدمة لتنمية المهارات اللغوية في رياض الأطفال، ولذا كان الاهتمام بها كبيراً لدى الباحثين، وخاصة في بناء البرامج المرتكزة عليها وقياس فاعليتها في تنمية المهارات اللغوية المختلفة، ومن الدراسات التي ركزت على هذا المجال:

١. دراسة (موسى، ١٩٩٧) التي هدفت إلى تقويم المفاهيم المضمنة في القصص المقدمة لطفل رياض الأطفال.

٢. دراسة (محمد، ٢٠٠١) وهدفت إلى تنمية خيال الطفل باستخدام أساليب عرض القصة.

٣. دراسة (محمد، ٢٠٠١) وهدفت إلى معرفة أثر شخصيات القصة في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة من خلال برنامج قصصي مقترح.

٤. دراسة (عبد الحافظ، ٢٠٠٣) التي هدفت إلى قياس فاعلية قراءة القصة على الأطفال مقابل روايتها في تنمية المفردات اللغوية لطفل الروضة.

٥. دراسة (عوف، ٢٠٠٤) وكان هدفها هو تحديد فعالية برنامج مقترح لتنمية قدرات الإبداع في مجال القصة لأطفال مرحلة الرياض.

٦. دراسة (أحمد، ٢٠٠٥) وهدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لدراسة أثر بعض أنواع القصص في تنمية مهارتي الاستماع والتعبير اللغوي لدى طفل الروضة.

٧. دراسة (صالح، ٢٠٠٥) التي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام القصص المصورة المقدمة لأطفال الرياض في تنمية القدرات الإبداعية لديهم، المتمثلة في مهارات (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).

٨. دراسة (صالح،٢٠٠٥) وهدفت إلى قياس أثر استخدام القصص الخيالية في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (٤-٦) سنوات.

٩. دراسة (عبدالحليم، ٢٠٠٦) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج قصصي في تنمية بعض جوانب السلوك الإنجازي لدى أطفال الروضة.

١٠. دراسة (عبدالمحسن، ٢٠٠٦) وهدفت إلى قياس فاعلية أنشطة مصاحبة لرواية القصة في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

١١. دراسة (عبد المطلب، ٢٠٠٦) وسعت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى طفل الروضة من خلال فن القصة (الحركية والشعرية).

١٢. دراسة (عبدالسلام، ٢٠٠٨) وكان هدفها قياس فاعلية برنامج باستخدام القصص لتنمية الذكاء الوجداني لأطفال الروضة.

حادي عشر: توظيف الأناشيد في تعليم وتعلم اللغة العربية:

تحتل الأناشيد مكانة مهمة في التعليم اللغوي لدى أطفال الروضة، لكن هذه الأهمية يقابلها قصور كبير في التوجه البحثي المتعلق بها، ومن الدراسات التي تمّ حصرها في هذا المجال:

١. دراسة (نجم،٢٠٠١) التي اهتمت بتحليل أغاني وأناشيد أطفال الروضة في ضوء أهداف التربية اللغوية والموسيقية.

٢. دراسة (بسيوني، ٢٠٠٢)، وكان هدفها قياس فاعلية البناء اللحني للأغنية والنشيد في تنمية بعض القدرات اللغوية لدى طفل الروضة.

ثاني عشر: مهارات التفكير:

العلاقة بين التفكير واللغة علاقة تلازمية، والسعي إلى تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى أطفال الرياض يكون أثره في النمو اللغوي بارزاً، وقد توجه البحث التربوي إلى الاهتمام بتنمية التفكير ومهاراته المتعددة وبخاصة ما يتعلق منها بالتفكير الإبداعي، وفي هذا المجال نجد الدراسات الآتية:

١. دراسة (محمد، ٢٠٠١) التي هدفت إلى تنمية خيال الطفل باستخدام أساليب عرض القصة.

٢. دراسة (عوف، ٢٠٠٤) وكان هدفها تحديد فعالية برنامج مقترح لتنمية قدرات الإبداع في مجال القصة لأطفال مرحلة رياض الأطفال.

٣. دراسة (غرام، ٢٠٠٤) وسعت إلى الكشف عن تأثير التأهيل التخاطبي على ذكاء ولغة الأطفال متأخري النمو اللغوي.

٤. دراسة (صالح، ٢٠٠٥)، وهدفت إلى تعرّف فعالية استخدام القصص المصورة المقدمة لأطفال الرياض في تنمية قدرات الطلاقة، والمرونة، والأصالة لديهم.

٥. دراسة (صالح، ٢٠٠٥) وهدفت إلى قياس أثر استخدام القصص الخيالية في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (من ٤-٦) سنوات.

٦. دراسة (عبدالمحسن، ٢٠٠٦) وهدفت إلى قياس فاعلية أنشطة مصاحبة لرواية القصة في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٧. دراسة (عمارة، ٢٠٠٦) وهدفت إلى الكشف عن تأثير استخدام إستراتيجية الخبرة اللغوية في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طفل الروضة وتنشيط ذكائه اللغوي.

٨. دراسة (عبدالسلام، ٢٠٠٨) وكان هدفها قياس فاعلية برنامج باستخدام القصص لتنمية الذكاء الوجداني لأطفال الروضة.

ثالث عشر: معلمة رياض الأطفال:

يقع على عاتق معلمة رياض الأطفال العبء الأكبر في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، ولذا كان لا بد من توجيه الاهتمام نحو إعدادها وتدريبها لتؤدي رسالتها على أتم وجه. وعلى الرغم من أهمية هذا المجال، وكونه مجالاً خصباً للبحوث التربوية التشخيصية والتقويمية والتطويرية إلى أن التوجه البحثي كان قاصراً عنه، ومن الدراسات التي اهتمت به:

١. دراسة (حبيب والشبراوي، ٢٠١٠) التي كان هدفها قياس فاعلية تدريس منهج أنشطة الروضة القائم على الخبرات اللغوية والرياضية المتكاملة في اكتساب مهارات التخطيط والتنفيذ وإدارة مواقف التعلم وتطبيقاتها لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال.

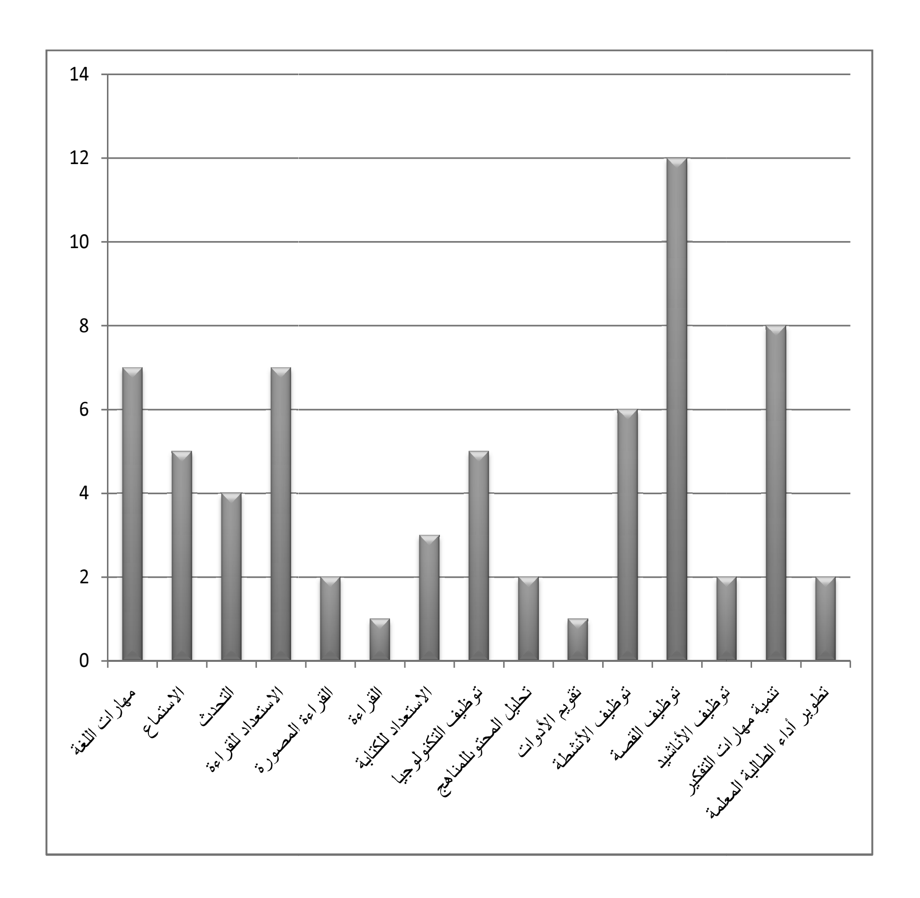
٢. دراسة (كنعان، ٢٠١٢) وهدفت إلى معرفة مدى إسهام معلمات رياض الأطفال في مواجهة تحديات العولمة لإقصاء اللغة العربية

ومن خلال العرض السابق لمجالات التوجهات البحثية في تعليم اللغة العربية لرياض الأطفال يمكن تحديد الوزن النسبي لتلك لتوجهات كما يبينها الجدول الآتي:

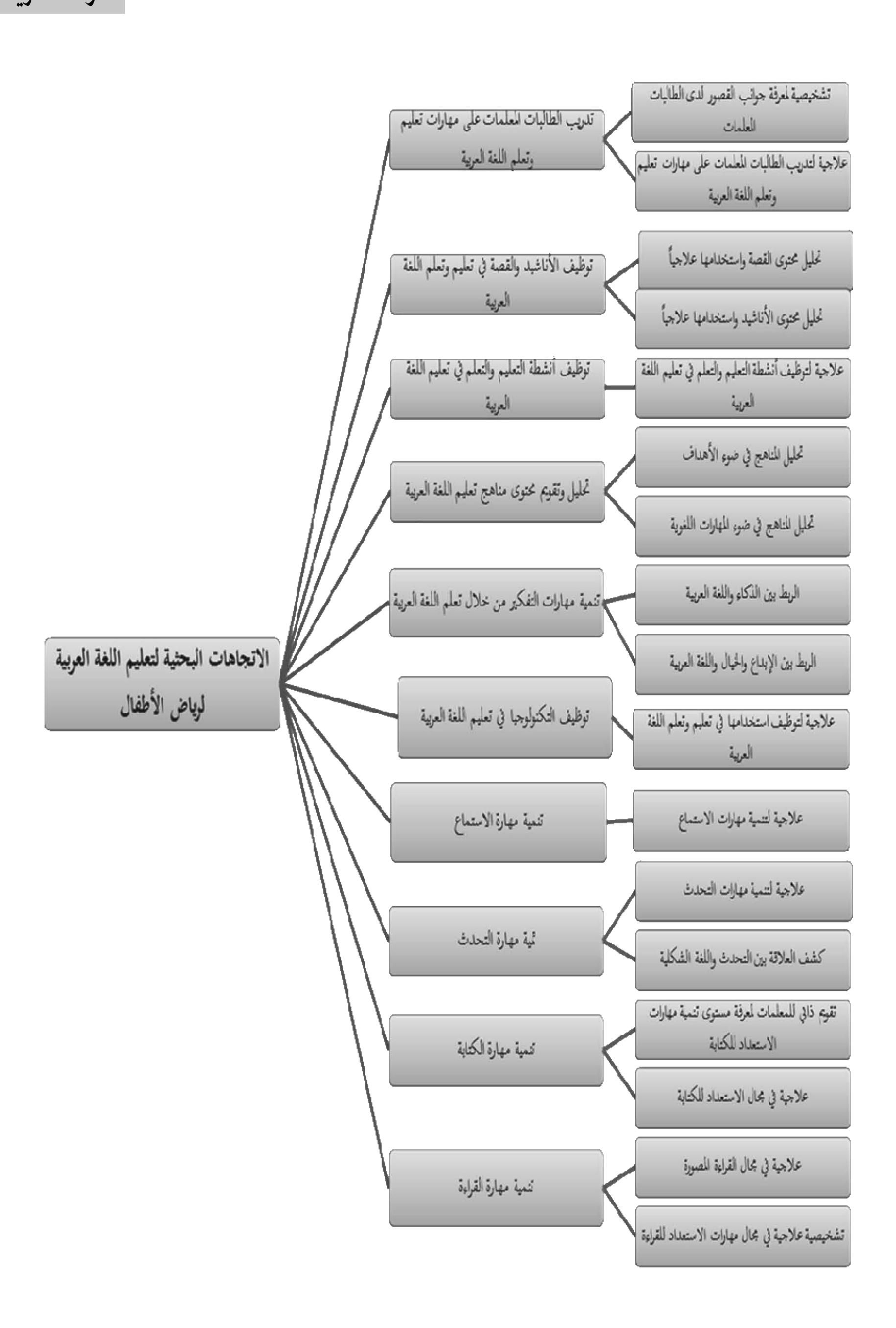
الوزن النسبي للتوجهات البحثية في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية لرياض الأطفال

م	التوجه البحثي	العدد	الوزن النسبي
١	مهارات اللغة العربية عامة	٧	١٠,٤٤ ٪
٢	الاستماع	٥	٧,٤٦ ٪
٣	التحدث	٤	٥,٩٧ ٪
٤	الاستعداد للقراءة	٧	١٠,٤٤ ٪
٥	القراءة المصورة	٢	٢,٩٨ ٪
٦	القراءة	١	١,٤٩ ٪
٧	الاستعداد للكتابة	٣	٤,٤٧ ٪
٨	توظيف التكنولوجيا في تعليم وتعلم اللغة العربية	٥	٧,٤٦٪
٩	تحليل محتوى المناهج	٢	٢,٨٩ ٪
١٠	تقويم الأدوات	١	١,٤٩ ٪
١١	توظيف الأنشطة في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية	٦	٨,٩٥ ٪
١٢	توظيف القصة في تعليم وتعلم اللغة العربية	١٢	١٧,٩١ ٪
١٣	توظيف الأناشيد في تعليم وتعلم اللغة العربية	٢	٢,٩٨ ٪
١٤	تنمية مهارات التفكير	٨	١١,٩٤٪
١٥	معلمة رياض الأطفال	٢	٢,٩٨ ٪
	المجموع	٦٧	١٠٠٪

ويمكن توضيح التوازن بين التوجهات البحثية في مجال تعليم اللغة العربية بمدارس رياض الأطفال بالشكل التالي:



كما يوضح الشكل التالي أبرز التوجهات البحثية التفصيلية في مجال تعليم اللغة العربية بمدارس رياض الأطفال:


الاتجاهات البحثية لتعليم اللغة العربية لرياض الأطفال
تدريب الطالبات المعلمات على مهارات تعليم وتعلم اللغة العربية
تشخيصية لمعرفة جوانب القصور لدى الطالبات المعلمات
علاجية لتدريب الطالبات المعلمات على مهارات تعليم وتعلم اللغة العربية
توظيف الأناشيد والقصة في تعليم وتعلم اللغة العربية
تحليل محتوى القصة واستخدامها علاجياً
تحليل محتوى الأناشيد واستخدامها علاجياً
توظيف أنشطة التعليم والتعلم في تعليم اللغة العربية
علاجية لتوظيف أنشطة التعليم والتعلم في تعليم اللغة العربية
تحليل وتقويم محتوى مناهج تعليم اللغة العربية
تحليل المناهج في ضوء الأهداف
تحليل المناهج في ضوء المهارات اللغوية
تنمية مهارات التفكير من خلال تعلم اللغة العربية
الربط بين الذكاء واللغة العربية
الربط بين الإبداع والخيال واللغة العربية
توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية
علاجية لتوظيف استخدامها في تعليم وتعلم اللغة العربية
تنمية مهارة الاستماع
علاجية لتنمية مهارات الاستماع
نمية مهارة التحدث
علاجية لتنمية مهارات التحدث
كشف العلاقة بين التحدث واللغة الشكلية
تنمية مهارة الكتابة
تقويم ذاتي للمعلمات لمعرفة مستوى تنمية مهارات الاستعداد للكتابة
علاجية في مجال الاستعداد للكتابة
تنمية مهارة القراءة
علاجية في مجال القراءة المصورة
تشخيصية علاجية في مجال مهارات الاستعداد للقراءة

تحليل التوجهات البحثية:

لوحظ تركيز الدراسات على الاستعداد للقراءة وعلى المهارات اللازمة للاستعداد القرائي، والدليل على ذلك الاهتمام بالتمييز السمعي والبصري ومهارات التعبير الشفهي، والتي هي من أهم تلك المهارات (العساف وأبو لطيفة، ٢٠٠٩، ص٥٠-٥١)، ولكن لم تهتم الدراسات ببقية المهارات حيث أهملت التذكر البصري والمهارات الحسية والحركية والرغبة والميل للقراءة ومهارتي التذكر والانتباه، حيث لم يظهر أثرها على الاستعداد القرائي لدى الطفل.

كما تبين الاهتمام بالتمييز السمعي والبصري من منطلق أهميتهما في مرحلة رياض الأطفال، حيث أشارت الدراسات إلى أن من أسباب تدني مستوى قدرة الأطفال على القراءة في المدرسة؛ أنهم لم يمروا بخبرات تدربهم على الاستعداد لها قبل التحاقهم بالمدرسة (بدير، ٢٠٠٤، ص٨٢)، فمن أبرز خصائص النمو لدى الطفل في هذه المرحلة: عدم قدرته على التمثيل الرمزي؛ لذا يجب التركيز على الإعداد والتهيئة للقراءة والكتابة.

كما أشارت دراسة كل من (محمد، ٢٠١٢، ص٥، وعبدالرحمن وزكي، ٢٠٠٢، ص١٩) إلى أن من أهم الأمور التي يدرب عليها أطفال الروضة، التمييز السمعي والبصري، واللغة الشفهية، والقدرة على الانتباه، والتذكر، والمهارات الحسية والحركية. إلا أنه لوحظ – بتتبع الدراسات- إهمال اللغة الشفهية والقدرة على الانتباه والتذكر والمهارات الحسية والحركية.

كما تم التركيز على مهارتي الاستماع والقراءة لكونهما ممثلين لجانب الاستقبال اللغوي «وهو الجانب الأهم؛ لأن الاستقبال الجيد يضمن الفهم والتفاهم، ويؤدي إلى حسن الإرسال» (محمد، ٢٠١٢، ص٣).

ورغم ارتباط الاستماع بالتحدث لأنهما دعامة الأسلوبين الطبعي والاستيعابي في تعلم اللغة، حيث العلاقة بينهما تفاعلية، فالطفل يتعلم الكلام والإصغاء قبل أن يتعلم القراءة والكتابة (فضل الله، ٢٠٠١، ص١٩) إلا أن التركيز في الدراسات

والأبحاث كان على الاستماع دون التحدث؛ ولعل ذلك لأن الخطأ في تعليم الاستماع سوف ينتج صعوبات ومشكلات في الكلام معظمها مشكلات نطق ونمو لغوي (يونس وآخرون، ١٩٩٩، ص٩١-٩٢).

وتم تركيز الدراسات على المهارات اللغوية بشكل عام ودون تمييز بعضها عن الآخر، حيث تتمثل في أربع مهارات هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وذلك بوصفها أساسا لنمو قدرات الطفل اللغوية وأساسا لنمو كثير من المهارات والقدرات المتنوعة لديه؛ لأن الاتجاه الحديث لتعليم اللغة ينادي بضرورة تعليم اللغة في صورة مهارات؛ كي يستطيع الطفل استخدامها استخداما صحيحا في مواقف الحياة المختلفة (عبدالرشيد، ٢٠١٠، ص١٠). كما أن تنمية المهارات اللغوية هي الركيزة الأولى في السيطرة على اللغة، فإذا امتلك المتعلم المهارات اللغوية كانت لديه القدرة على استعمال اللغة دون مشقة أو عناء (قطامي، ٢٠٠٠، ص٨٢).

والجدير بالذكر أن الكتابة لدى الطفل تمر بثلاث مراحل: مرحلة الاستعداد لها، ومرحلة الكتابة، ومرحلة إتقانها. وتمثل مرحلة رياض الأطفال مرحلة الاستعداد للكتابة أو مرحلة ماقبل الكتابة «بمعنى أن الطفل يحتاج إلى أنشطة عدة ذات صلة بالكتابة قبل البدء فيها، على أن يتم ذلك وفق خطوات مخطط لها، وعلى أن يتوافر النموذج المقلد الذي يمكن للطفل تقليده وتذكر شكله» (العساف وأبو لطيفه، ٢٠٠٩، ص١٢٨)؛ مما يؤكد ضرورة البحث في كافة السبل التي توفر للطفل الأنشطة التي تساعده على ذلك من خلال التركيز على الرسم التصويري والتخطيط التلقائي بمستوياته الحركية والإداركية والتصويرية، وبالتركيز على تحويل مرحلة المحاكاة عن بعد إلى أساليب إجرائية تلائم الطفل في هذه المرحلة، إلا أن المتتبع للتوجهات البحثية التي تناولت تعليم اللغة لرياض الأطفال يجد أن الاهتمام من قبل الباحثين تمثل في إجراء الدراسات وبناء البرامج الخاصة بالاستعداد للقراءة، أما الاستعداد للكتابة فلم يكن في مستوى الاهتمام بالاستعداد للقراءة، رغم أن الكتابة لا تقل أهمية عن القراءة حيث يتوقف تعليم الكتابة للطفل على استعداده لها.

كمـا لوحظ أن اهتمام الباحثـين في تلك الدراسات وجه لتفعيل دور القصة في تنميـة اللغة العربية لدى الطفل؛ ولعل ذلك من منطلق أن من أهم خصائص النمو لدى الطفل في هـذه المرحلة: سعة الخيال والذي يتضح من خلال اللعب والقصص والرسم.

ولكن ينبغي أن يدرك الباحثون أن الطفل في هذه المرحلة قد لا يفرق بين الواقع والخيال؛ ولذا كان لزاما التوجه أولا لكشف واقع مدى توافر مهاراتهم الخيالية عبر الدراسات التشخيصية، خاصة وأن الطفل في هذه المرحلة يميل إلى الكلام والتعبير عن القصص والأحداث مع التعميم الزائد وعدم القدرة على التمييز بين المفردات المستعملة والشاذة.

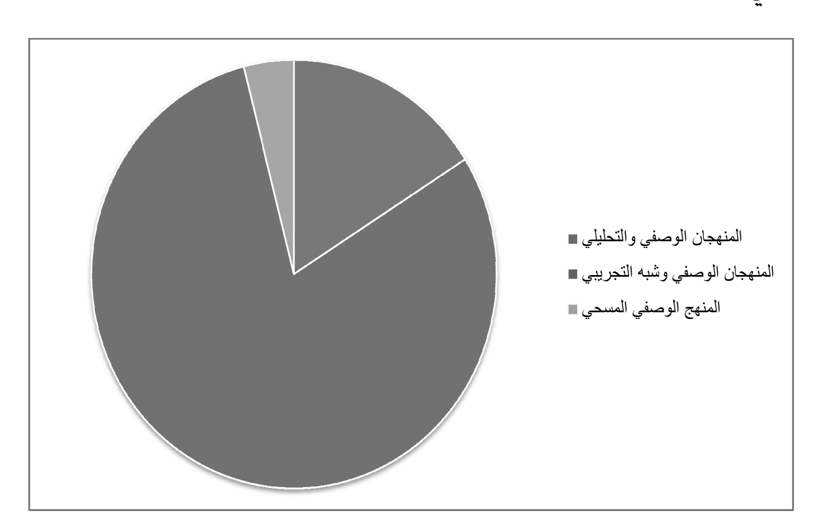
كمـا يمكن ملاحظة عدم وجود خطة منهجية علميـة للتوجهات البحثية؛ مما أدى إلى عـدم وضوح الرؤية المستقبلية لتعليم اللغـة العربية لرياض الأطفال، رغم أهميتهـا في القدرة على تحويلهـا إلى استراتيجية تنموية طويلـة الأجل. حيث لابد أن يوضـع في الحسبـان إمكانية التنفيـذ الفعال لأولويات هذه الخطـة على امتداد التخطيـط الاستراتيجي طويل الأجل .فالافتقار إلى وجود خطة منهجية علمية أدى بـدوره إلى صعوبة تحديـد المجالات التـي أهملت في البحـوث والدراسات، وكذلك اختـلال التوزيع المتوازن فيها حيث قلـت في السنوات الأخيرة؛ مما يتنافى مع مبدأ الاستمراريـة وإهمـال المنهـج الكيفـي الذي يسعـى إلى استكشـاف مظاهر الخلل والاستعداد الاستراتيجي لتعليم اللغة العربية لهذه الفئة في المستقبل.

واتضح الاهتمام البحثي بمجال دون الآخر؛ مما يدل على تدني مستوى النوعية وإبـراز دور الجهات العلمية وتعاونها ، وتدني مستوى توحيد الجهود النظامية؛ مما يتنافـى مع المبادئ العلمية بمـا في ذلك الشمول والتكامل، ومن مظاهر ذلك افتقار الدراسات إلى الاهتمام بإنتاج وتفعيل المعايير الخاصة بتعليم اللغة العربية لرياض الأطفـال ومؤشراتها وربطها بخصائـص النمو لدى الطفل في هذه المرحلة رغم أن ذلك من متطلبات تحقيق الجودة .

وبذلك فقد نادت الدراسات والأبحاث في مجال تعليم اللغة العربية لأطفال رياض الأطفال بتنمية مهارات:

- الاستماع باستخدام المدخل الدرامي.
- التحدث باستخدام المواد السمعية والبصرية.
- الاستعداد للقراءة بتفعيل دور القصة ولعب الأدوار والأسرة واستخدام الحاسب الآلي لكونه وسيلة تعليمية لتنميتها.
- الخيال لدى الطفل والقدرات الإبداعية باستخدام أساليب عرض القصة.

أما بالنسبة لمناهج البحث فيمكن توضيح مدى التنوع في استخدامها في التوجهات البحثية في مجال تعليم اللغة العربية بمدارس رياض الأطفال بالشكل التالي:



ويلاحظ من الجدول السابق تركيز الدراسات على استخدام المنهج شبه التجريبي، وإهمال كل من المناهج التالية: السببي المقارن، والتاريخي، والإكلينيكي، ودراسة الحالة، ومنهج الدراسة الطولية، والمنهج المستقبلي، والنقدي التحليلي .

أهم المجالات التي تحتاج إجراء دراسات في مجال تعليم اللغة العربية لرياض الأطفال:

لابد من التخطيط اللغوي وهو» نشاط رسمي تضطلع به الدولة ويتطلب دراسات اجتماعية وسياسية واقتصادية ولغوية، وهدفه وضع مشروع خطة للتحكم في الفضاء اللغوي في البلاد وتهيئته في صورة تضمن المصالح العليا للأمة « (القاسمي، ٢٠٠٩، ص٤٢).

هذا يدل على أن التوجهات البحثية في مجال تعليم اللغة العربية بمدارس رياض الأطفال أهملت التخطيط اللغوي، حيث ركزت على الجوانب العلاجية لمهارات محدودة دون التركيز على التشخيص للواقع أو وضع المعايير والكفايات اللازمة؛ ولذا ينبغي أن تنطلق مما ينطلق منه التخطيط اللغوي وذلك بـ: رصد واقع استخدام اللغة في المجتمع عامة وفي رياض الأطفال خاصة، ثم الاتفاق على الالتزام باللغة العربية الفصيحة في رياض الأطفال ومؤسسات إعداد معلماتهم، ثم وضع حد أدنى للكفايات اللغوية لمعلمات رياض الأطفال وللأطفال في هذه المرحلة؛ حيث تضمن الحفاظ على استخدام اللغة في المؤسسة الرسمية. كما يتضمن تحديد دور الجهات المعنية في وضع معايير لضمان جودة استخدام اللغة في رياض الأطفال، مع مراقبة وسائل الإعلام وتحليل محتواها والعمل على إجراء الدراسات حول جدوى تعليم اللغة العربية لرياض الأطفال بأساليب عصرية، وتفعيل دور الأسرة في تنميتها وتحديث لغة التفاعل والحوار الثقافي والحضاري.

كما لابد أن توجه الأبحاث والدراسات إلى الاهتمام بصحافة الطفل وتنمية اللغة من خلالها سواء تمثلت بالمجلات أو البرامج التلفزيونية أو البرامج الحاسوبية.

علاوة على ضرورة البحث في الوسائل الملائمة لتحقيق التكامل بين رياض الأطفال والتعليم المدرسي فيما يتعلق بتعليم اللغة .

ومن العوامل التي لابد أن تركز عليها الدراسات لنمو الاستعداد اللغوي عند الطفل: عامل النضج الوجداني لدى الطفل وذلك بالكشف عن مستوى الاتزان الانفعالي والعاطفي لديه، والبحث عن العوامل التي تساعد على غرس الثقة في

نفسه؛ مما يساعده على التحدث وتمرينه على السيطرة على التنفس الصحيح ونمو الرئتين وعضلات الصدر والحنجرة وأوتار الصوت واللسان.

هذا ويأتي الاهتمام بتعليم اللغة العربية بمرحلة رياض الأطفال وبالتوجهات البحثية له لأن هذه المرحلة من المراحل الخصبة في تكوين أساس مهم من أساسيات شخصية الطفل، ألا وهو الجانب اللغوي بدعم التركيز على ضرورة تحقيق النمو في هذا المجال؛ نظرا لحاجته إلى التجديد والتطوير والاهتمام البحثي. حيث الاهتمام بتعليم اللغة العربية بمرحلة الطفولة في مجتمع ما اهتمام بمستقبل لغة هذا المجتمع؛ وعليه أصبح الطفل محور اهتمام وتفكير في المستوى البحثي والتنفيذي من أجل تحقيق أهداف المجتمع وطموحاته.

خاتمة:

تناول هذا الفصل التوجهات البحثية في مجال تعليم اللغة العربية في رياض الأطفال من خلال مسح تتبعي للدراسات والأبحاث العربية ما بين عامي ١٩٩٥م و٢٠١٤م.

وكشف هذا المسح عن شحّ الدراسات والأبحاث في هذا المجال، وقلّتها إذا ما قورنت بالدراسات المتعلقة بالتعليم اللغوي في بقية المراحل التعليمية، كما كشف عن توجه الاهتمام البحثي إلى محاور محددة كان أهمها: توظيف القصة في التعليم والتعلّم اللغوي، وتنمية مهارات التفكير، وتوظيف التقنيات لتنمية المهارات اللغوية. أما ما يتعلق بالمهارات اللغوية الرئيسة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) فقد برز الاهتمام بالقراءة والاستعداد لها، ثم بالاستماع على بقية المهارات.

وفي محاولة للفت انتباه الباحثين إلى المجالات البحثية المهملة في مجال تعليم اللغة العربية برياض الأطفال فقد عَرَض الفصلُ لأهم المجالات التي تحتاج إلى تغطية بحثية، مع تأكيده على ضرورة توظيف التخطيط اللغوي في ذلك.

المراجع

١. أحمد، نجلاء. (٢٠٠٥). فاعلية برنامج مقترح لدراسة أثر بعض أنواع قصص الأطفال على تنمية مهارتي الاستماع والتعبير اللغوي لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة، القاهرة.

٢. بدير ،كريمان. (٢٠٠٤). استراتيجيات تعلم اللغة برياض الأطفال. القاهرة: عالم الكتب.

٣. برغوت، رحاب. (٢٠٠٢). برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.

٤. بسيوني، أوسامة. (٢٠٠٢). فاعلية البناء اللحني للأغنية والنشيد في تنمية بعض القدرات اللغوية لطفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، القاهرة.

٥. البطوطي، هالة. (١٩٩٦). برنامج مقترح لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.

٦. بني عمر، ختام. (٢٠١٠). دراسة تحليلية للمنهاج الوطني التفاعلي المطور لرياض الأطفال في الأردن لتعرف درجة تمثيله للمهارات اللغوية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم التربوية. الجامعة الأردنية، عمان.

٧. توفيق، مروة. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج مقترح للارتجال في تنمية التعبير اللفظي لدى أطفال الروضة (٤-٦سنوات). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة، القاهرة.

٨. الجنيدي، شيخة.(٢٠٠٦). فاعلية استخدام بيئة الأركان في تنمية الاستعداد للكتابة والتوافق الاجتماعي لطفل الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة.كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة، القاهرة.

٩. جودة، جيهان. (٢٠٠١). بعض العوامل الأسرية المساعدة في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، القاهرة.

١٠. حبيب، أبو هاشم والشبراوي، عبدالناصر. (٢٠١٠). فاعلية تدريس منهج أنشطة الروضة القائم على الخبرات اللغوية والرياضية المتكاملة في اكتساب مهارات التخطيط والتنفيذ وإدارة مواقف التعلم وتطبيقاتها لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٦٢،١٥٨-١٩٥.

١١. حسين، دعاء.(٢٠٠٠). بعض الخصائص الأسرية وعلاقتها بمستوى استعداد أطفال ما قبل المدرسة للقراءة. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية البنات. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.

١٢. الحوامدة، محمد و عاشور، راتب.(٢٠١٣). درجة تقدير معلمات رياض الأطفال ممارستهن في تنمية مهارات الاستعداد لتعلم الكتابة لدى الأطفال. مجلة جامعة القدس المفتوحة، ٢٩، ١١-٤٠ .

١٣. خليل، إيمان.(٢٠٠٣). فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.

١٤. الدنان، عبدالله.(٢٠٠٠). نموذج تربوي متكامل لتعليم اللغة العربية الفصحى لأطفال الرياض بالفطرة. مجلة آفاق تربوية، ٧، ١٧٠-١٧٥.

١٥. رجب، يوسف.(٢٠٠٩). فاعلية استخدام القصص المصورة المقدمة لأطفال الرياض في تنمية بعض القدرات الإبداعية لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، الإسماعيلية .

١٦. رضوان، منى.(٢٠٠٨). فعالية استخدام كل من الألعاب التعليمية وألعاب الكمبيوتر في تنمية مهارة الاستعداد للقراءة لطفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.

١٧. الزيات، حنان.(٢٠٠٣). العلاقة بين نمو اللغة الشكلية في رسوم الأطفال ونمو اللغة اللفظية لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الفنية. جامعة حلوان، حلوان.

١٨. زين الدين،نبيلة.(٢٠٠٨). تقويم بطاقات اللغة العربية في صف الروضة الثانية في المدارس الرسمية في ضاحية بيروت الجنوبية للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة القديس يوسف، بيروت.

١٩. شرف، إيمان.(٢٠٠٣). برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للقراءة باستخدام الكمبيوتر لأطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.

٢٠. شهبو، سامية.(٢٠٠٣). فعالية برنامج تدريبي لمهارة الاستماع في بعض جوانب نمو طفل الروضة . رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية .جامعة الزقازيق، الزقازيق.

٢١. صالح، إيمان.(٢٠٠٥). أثر استخدام القصص الخيالية في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (٤-٦) سنوات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة قناة السويس، الإسماعيلية.

٢٢. صالح، نجوى.(٢٠٠٥). برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض في محافظة غزة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك ،عمان.

٢٣. الطحان، طاهرة.(٢٠٠٢). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستماع وأثرها على تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا، طنطا.

٢٤. عبد الحافظ، فاطمة.(٢٠٠٣). فاعلية قراءة القصة مقابل روايتها في تنمية المفردات اللغوية لطفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.

٢٥. عبدالحليم ، زينب.(٢٠٠٦). اثر برنامج قصصي في تنمية بعض جوانب السلوك الإنجازي لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، القاهرة.

٢٦. عبد الرحمن ،سعد وزكي، إيمان.(٢٠٠٢). الاستعداد لتعلم القراءة وتنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال. القاهرة: مكتبة الفلاح.

٢٧. عبد الرشيد، وحيد.(٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح للتكامل بين معلمات رياض الأطفال والأسرة في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج ٨، ع ٣، ٥٥-٨٦ .

٢٨. عبدالسلام، رحاب.(٢٠٠٨). فاعلية برنامج باستخدام القصص لتنمية الذكاء الوجداني لأطفال الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، الإسماعيلية .

٢٩. عبدالمحسن،سحر. (٢٠٠٦). فاعلية أنشطة مصاحبة لرواية القصة في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، القاهرة.

٣٠. عبد المطلب، أم هاشم.(٢٠٠٦). فاعلية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى طفل الروضة من خلال فن القصة (الحركية والشعرية). رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية البنات. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.

٣١. عزام، شريف.(٢٠٠٤). التأهيل التخاطبي وأثره على ذكاء ولغة الأطفال متأخري النمو اللغوي. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.

٣٢. العساف، جمال وأبو لطيفة، رائد.(٢٠٠٩). تنمية مهارات اللغة لدى طفل الروضة.عمان: مكتبة المجتمع العربي.

٣٣. عمارة، جيهان.(٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجية الخبرة اللغوية في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طفل الروضة وتنشيط ذكائه. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة حلوان، حلوان.

٣٤. عمارة، عبدالله .(١٩٩٩). توظيف الصور والرسوم التعليمية في اكتساب بعض المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة .رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة المنوفية، المنوفية.

٣٥. عودة، خالد. (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة والمرحلة الأساسية الدنيا بالأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، القاهرة.

٣٦. عوف، جيهان.(٢٠٠٤). برنامج مقترح لتنمية قدرات الإبداع في مجال القصة لأطفال مرحلة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية. جامعة المنصورة، المنصورة.

٣٧. عيد، هبة.(٢٠٠٣). أثر استخدام الكمبيوتر في إكساب أطفال الرياض بعض المهارات اللغوية. رسالة ماجستير غير منشورة معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.

٣٨. فرج، أحلام. (٢٠٠٠). مدى فاعلية طرق استخدام بعض الوسائط التعليمية في تنمية بعض المفاهيم اللغوية للطفل في ضوء أهداف الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.

٣٩. فضل الله، محمد.(٢٠٠١).مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية .مجلة كلية التربية،١٨.

٤٠. القضاة، محمد.(١٤٢٧). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي لعب الدور والقصة في تنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك، عمان.

٤١. قطامي، يوسف.(٢٠٠٠). نمو الطفل المعرفي واللغوي. عمان: دار الأهلية.

٤٢. كنعان، أحمد.(٢٠١٢). مدى إسهام معلمات رياض الأطفال في مواجهة تحديات العولمة لإقصاء اللغة العربية. مجلة جرش للبحوث والدراسات، ٢، ٥٠٠-٥١٥.

٤٣. محمد، عبير. (٢٠٠١). برنامج مقترح لتنمية خيال الطفل باستخدام أساليب عرض القصة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، القاهرة.

٤٤. محمد، كمال. (٢٠١٢). كفاءة برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل الدرامي لتنمية بعض مهارات التمييز السمعي والبصري للغة العربية بمرحلة رياض الأطفال. مجلة.... ،،١٩٩-٢٣٠.

٤٥. محمد، منى. (٢٠٠٦). استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية لطفل الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة، القاهرة.

٤٦. محمد، نجلاء. (٢٠٠١). أثر شخصيات القصة في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة من خلال برنامج قصصي مقترح. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، القاهرة.

٤٧. محمود، ثريا. (١٩٩٥). فاعلية برنامج مقترح في النشاط اللغوي لرياض الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة المنوفية، المنوفية.

٤٨. مسعود، كلير. (٢٠٠١). تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة المصورة لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة . معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، القاهرة.

٤٩. موسى، منال. (١٩٩٧). تقويم المفاهيم المتضمنة في القصص المقدمة لطفل رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، القاهرة.

٥٠. نجم، بشرى. (٢٠٠١). دراسة تحليلية لأغاني وأناشيد أطفال الروضة في ضوء أهداف التربية اللغوية والموسيقية. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية البنات. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.

٥١. النابلسي، دون. (١٩٩٥). تصميم حقيبة تعليمية لتعليم القراءة في اللغة العربية لأطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية. جامعة اليرموك، عمان.

٥٢. نقولا ، نرمين.(١٩٩٦). مدى فاعلية برنامج في تنمية بعض مهارات التواصل اللفظي لدى عينة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من ٥ـــ٦ سنوات. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.

٥٣. الهواري، خالد.(١٩٩٨). تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر، القاهرة.

٥٤. يوسف، هالة.(٢٠٠٨). تصور مقترح لتوظيف التعليم الإلكتروني لتنمية المهارات اللغوية لدى الطفل ما قبل المدرسة في ضوء خصائص نموه. بحث منشور في مؤتمر تكنولوجيا التربية وتعليم الطفل العربي المنعقد في١٣-١٤ أغسطس، معهد الدراسات التربوية ،جامعة القاهرة ، القاهرة.

٥٥. يونس، فتحي وآخرون.(١٩٩٩). طرق تعليم اللغة العربية. القاهرة: دار التيسير .

فهرس الموضوعات